التربية المقارنة والدولية

د. ملكة أبيض







التربية المقارنة والدولية



التربية المقارنة والدولية

د. ملكة أبيض

دار الفكر المعا
بيروت - لبنان


تليجرام
هنا
سور الازبكية


تليجرام
هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
باحثون
محمد خطاب

مقدمة:

يعاني المعنيون بالعلوم الإنسانية ، مدرسين وباحثين وعاملين ، من التغير السريع الذي شهدته هذه العلوم في النصف الثاني من القرن العشرين ، حتى ليمكن القول إنه يصعب عليهم متابعة هذه التغيرات ، فضلاً عن اللحاق بها وتسيير عملهم فيها بشكل متجدد .

ولعل من أكثر هذه العلوم سرعة في التغير ، التربية المقارنة . وعوامل التغير فيها تكمن ، بالدرجة الأولى ، في الأهداف التي تسعى لتحقيقها .

فمن أول أهداف التربية المقارنة ، إقامة بنية تفصيلية للتربية تنطوي على وصف إجمالي وتصنيف لأشكالها المتنوعة . وهذه الأشكال تضم التربية النظامية التي تقدم في المؤسسات التربوية بالمعنى الضيق للكلمة ، والتربية اللانظامية وغير النظامية المتمثلتين في البُنى الاجتماعية ، وأساليب الحكم والعيش والعمل ، والتشريعات والعلاقات العامة والخاصة ، ووسائل الإعلام والترويج والتعبير ، وغيرها مما يشكل ثقافة شعب من الشعوب ؛ بالإضافة إلى ما يوجد من هذه المؤسسات والعلاقات على الصعيدين الإقليمي والدولي .

ونظراً لتعدد هذه الأشكال وتغيرها المستمر ، انتقل التركيز في التربية المقارنة عبر تاريخها القصير من موضوعات إلى أخرى بحسب حاجات المجتمعات وتطلعاتها وظروفها المتغيرة أيضاً .

ومن أهداف التربية المقارنة ، تحديد العلاقات وأشكال التفاعل بين مظاهر التربية المختلفة ، وبين التربية والمجتمع بعوامله كافة ، السياسية والفلسفية والدينية والاقتصادية والتاريخية .. ناهيك عن تطلعاته المستقبلية . وهذه موضع تغير دائم واختلاف في التأثير من مجتمع إلى آخر .

ومن أهدافها أيضاً ، تمييز الشروط الأساسية لتغير التربية واستقرارها ، وربط ظاهرَتَيْ التغير والاستقرار بنظرات فلسفية أبعد مدى ؛ مما يفتح المجال لعشرات الآراء والمواقف التي تتفق حيناً وتختلف أحياناً . ومن هنا جاء تعدد النظريات وتغيرها بحسب الزمان والمكان .

على أن لتغير التربية المقارنة عاملاً رئيسياً آخر ، ألا وهو طريقتها : المقارنة . وكلمة مقارنة ، من حيث كونها طريقة للبحث في هذا المجال ، تستعصي بدورها على التحديد ، لأن المقارنة تستخدم في أكثر من حالة ولأكثر من غرض .

فنحن نقارن الأطعمة والألبسة والمساكن والكتب والأعمال والمواقف والأشخاص .. حتى ليمكن القول إن المقارنة تمثل بعداً من أبعاد حياتنا اليومية .

ونحن نقارن استناداً إلى أسس مختلفة كالقيمة ، والكم ، والكيف ، والجدوى ، والجمال وغير ذلك من الأسس والمعايير .

ونحن نجري المقارنات في سبيل القيام باختيارات أو اتخاذ قرارات ، أو فهم أنفسنا وأسلوبنا في الحياة ومعرفة الوسط الذي نحيا فيه ، أو في سبيل توسيع آفاقنا وتحقيق رغباتنا على نحو أفضل .

والمقارنة ـ بكل تأكيد ـ جزء لا يتجزأ من عملية المعرفة ، وربما كانت جزء لا يتجزأ من الفكر الإنساني نفسه ، لأننا لا نستطيع التفكير من دون مقارنة .

هذا ما جعل علماء التربية المقارنة يواجهون أسئلة صعبة مثل :

متى نستطيع وصف المقارنة بأنها علمية ؟

وكيف نستطيع التمييز بين المقارنة العرضية العامية التي نجريها باستمرار ، والمقارنة العلمية التي تزيد معارفنا ؟

ولهذا يحاول العلماء وضع شروط تفيد في إكساب المقارنة الصفة العلمية المطلوبة في الدراسات الموثوق بها .

ومن الطبيعي أن تتعدد الآراء بصدد هذه الشروط ، وأن تتغير بحسب الزمان والمكان .

لهذه الأسباب وقفت المؤلفة في الفصل الأول من الكتاب عند هذه التغيرات . ثم عالجت في الفصلين الثاني والثالث قضيتين هامتين هما : إدارة التعليم وبنيته ، فتحدثت عنهما بصورة عامة ، ثم عرضت مثالين لهما من الدول الصناعية المتقدمة هما : الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسة . واكتفت بلمحة خاطفة عن وضع هاتين القضيتين في الأقطار العربية ، لأن تعدد أنظمة التعليم في وطننا العربي يجعل من الصعوبة بمكان تناولها جميعاً في كتاب عام للتربية المقارنة .

أ . د . ملكة أبيض

الفصل الأول

نشوء التربية المقارنة ووضعها الراهن

أولاً ـ لمحة عامة

أ ـ تمهيد

ب ـ الأوائل : أفلاطون ـ ابن خلدون ـ ابن جبير ـ ابن بطوطة .

جـ ـ التطور العام في العصر الحديث .

ثانياً ـ التربية المقارنة في القرن التاسع عشر .

أ ـ مارك انطوان جوليان الباريسي .

ب ـ الرحلات والتقارير التربوية .

ثالثاً ـ التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين .

أ ـ العلماء : كاندل ـ هانز ـ كريمر وبراون ـ روسللو .

ب ـ الهيئات التربوية .

رابعاً ـ التربية المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين .

أ ـ الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة .

ب ـ القضايا التي تهتم بها .

جـ ـ طرائق البحث .

د ـ نظريات البحث ومقارباته .

أولاً ـ لمحة عامة

أ ـ تمهيد

يعكف المسؤولون عن التربية في جميع بلدان العالم على مواجهة مشكلات جديدة حادة ؛ مشتركة في بعض الجوانب ومختلفة في بعضها الآخر ، مما يجعل من نظم التربية مسرحاً لتغيرات عميقة واسعة في جميع بلدان العالم أيضاً .

ولقد شهدت العقود الأربعة الأخيرة في الواقع تطوراً كبيراً ـ بل وتحولاً جذرياً ـ في أهداف أنظمة التربية وبناها تحت ضغط التقدم العلمي ـ التقني ، الذي غدا مقصوداً مصمماً على الأصعدة المحلية والقومية والدولية ، يفرض على بلدان العالم مجاراته حين وضع الخطط والمناهج في جميع أنواع التعليم ومراحله . لذلك كان المعنيون بالتربية بحاجة إلى تجاوز الأفق المحلي والاطلاع على الظروف والاتجاهات العالمية ، وعلى ما تتركه من أصداء في الأنظمة التربوية .

والتربية المقارنة من أكثر العلوم تلبية لهذه الحاجة عن طريق إمداد الأشخاص الذين يريدون إدراك الوضع الحالي للتربية بالمواد الأولية من لوائح ومقارنات ونظرات تقود الملاحظة وتعمق الفهم في أمور التربية وتساعد على إصلاحها .

ب ـ الأوائل

والواقع إن التربية المقارنة ـ كعلم له مناهجه ومجالاته ـ تعد حديثة النشأة نسبياً . إلا أن الباحث المدقق يستشف إرهاصات لها في الدراسات الفلسفية والاجتماعية .

فهناك على سبيل المثال ، الفيلسوف اليوناني **أفلاطون** الذي عاش في القرن

الخامس قبل الميلاد ، والذي تصور في كتابه (الجمهورية) مجتمعاً مثالياً ، تحتل التربية فيه وضعاً بارزاً . فهي تفرز الأفراد إلى طوائف بحسب قدراتهم ، وتعدُّ كلاً منهم لما يستطيع أداءه من مهام ، فيكون منهم الحرفيون أو الصناع ، والجنود ، والحكام .

وجدير بالذكر أن أفلاطون عمل في (جمهوريته) على تلخيص ما حصل عليه من خبرات في أسفاره إلى بلدان الشرق الأدنى التي أنتجت أهم الحضارات القديمة .

وهناك أيضاً المفكر العربي المسلم **ابن خلدون** ، الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي ، والذي ألف كتاباً ضخماً بعنوان (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) . وتعدُّ مقدمة هذا الكتاب بداية رائدة لعلم الاجتماع الحديث ، وأساساً متيناً يعتمد عليه في التربية المقارنة ، إذ يقول فيها :

١ - إن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري ، ذلك لأن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والسكن وغير ذلك . وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه ، والتعاون عليه بأبناء جنسه والاجتماع المهيئ لذلك التعاون .

والتربية بناء على ذلك ضرورة إنسانية لنقل خبرات الجيل السابق إلى الأجيال اللاحقة .

٢ - إن التعليم للعلم من جملة الصنائع ، ذلك أن الحذق في التعلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه ، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده ، والوقوف على مسائله ، واستنباط فروعه من أصوله . وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلاً . وهو يقصد بذلك أن التعليم صنعة تتطلب دراسة مستفيضة ، وهذه تؤدي بدورها إلى تكوين المهارات الضرورية .

٣ - إن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة ، ذلك أن تعليم العلم

من جملة الصنائع ، والصنائع إنما تكثر في الأمصار ، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة لأنه زائد على المعاش ..

٤ ـ **إن الباحث يحتاج إلى العلم باختلاف الأمم والبقاع والأمصار في السير** والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال ، والإحاطة بالحاضر من ذلك ، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو ما بينهما من الخلاف وتحليل المتفق منه والمختلف . ويقصد بذلك استخدام المقارنة لتقويم أساليب العمل والأخلاق القائمة في الأمصار المختلفة .

٥ ـ وباستخدام المقارنة يقول ابن خلدون : **إن مناهب الأمصار الإسلامية تختلف في طرق تعليم الولدان** ، فمذهب أهل المغرب الاقتصار على تعليم القرآن ، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم . وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو ، وهذا الذي يراعونه في التعليم . وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه بل أسواقه نافقة ، وبحوره زاخرة لاتصال العمران الموفور واتصال السَّنَد فيه .

وهناك ـ بالإضافة إلى ابن خلدون ـ عدد من الرحالين العرب تطرقوا إلى وصف الفعاليات التربوية في المناطق التي مروا بها في رحلاتهم . ومنهم **ابن جبير** (ق ١٢ م) الذي تحدث في كتابه (الرحلة) عن التعليم في المدرسة النظامية ببغداد وفي جامع دمشق ؛ و**ابن بطوطة** (ق ١٤ م) الذي ضمن كتابه (تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار) وصفاً للمدرسة المستنصرية ببغداد ولنظام التعليم فيها ، وللتعليم في جامع دمشق والمدارس التي تقع خارجه .

جـ ـ التطور العام للتربية المقارنة في العصر الحديث :

مرّت التربية المقارنة في العصر الحديث بمراحل ثلاث : بدأت المرحلة الأولى منها في القرن التاسع عشر مع « مارك أنطوان جوليان الباريسي » عام ١٨١٧ . ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة « **الاستعارة أو النقل** » . لقد كان اهتمام الباحثين

يتركز أثناءها على جمع المعلومات التي تصف الأنظمة التربوية ، وتصنيف المعلومات ثم اللجوء إلى مقارنتها بغرض التعرف على أحسن الأساليب التربوية واستخدامها بدلاً من غيرها .

لقد كان يعتقد في القرن التاسع عشر أن من الممكن أن ينقل المرء نظاماً تربوياً كاملاً من بلد إلى آخر . وبناء على هذا الاعتقاد نقلت الدول الأوربية المستعمرة كبريطانية وبلجيكة وفرنسة نظمها التربوية بحذافيرها إلى مستعمراتها في إفريقية وآسية لتجعل من سكان هذه المستعمرات بريطانيين أو بلجيكيين أو فرنسيين . وفي هذه الفترة راح عدد من المربين في أوربة وأمريكة يدرسون الأنظمة التربوية الأجنبية تحدوهم الفكرة المعلنة حيناً والمضمرة أحياناً بأن بلادهم يتعين عليها أن تستعير أحسن الأساليب التربوية المطبقة في الخارج ، على أن يتم ذلك بروية وحذر .

وفي النصف الأول من القرن العشرين مرت التربية المقارنة بمرحلة ثانية رأى أثناءها علماء التربية المقارنة أن وراء كل ظاهرة تربوية عوامل اجتماعية (اقتصادية وسياسية وثقافية وفلسفية) يجب تتبعها وفهمها لفهم النظام التربوي نفسه ، وبدؤوا يتساءلون أسئلة من هذا الطراز :

ـ لماذا كانت المدارس الثانوية الفرنسية (الليسية) تهتم بتنمية التفكير المنطقي عند طلابها ؟ هل يمكن الإجابة عن ذلك دون أخذ التراث الثقافي الفرنسي بعين الاعتبار وخصوصاً الفيلسوف (ديكارت) ؟

ـ لماذا كانت المدارس في الولايات المتحدة تتجه اتجاهاً عملياً ؟ أليس هناك صلة بين هذا الاتجاه وحركة التصنيع الواسعة التي شهدتها الولايات المتحدة منذ القرن الماضي ؟

وهكذا نبّه هؤلاء المربون إلى الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع . وبوحي منهم انتقلت التربية المقارنة من جمع المعلومات التي تصف الأنظمة التربوية ، إلى معالجة

القوى المسؤولة عن الأوضاع التربوية . ونتيجة لذلك تعلم المربون أن يتسلحوا بمقدار أكبر من الحيطة والحذر عندما يحاولون الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في ميدان التربية .

ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة اسم **مرحلة التّفسير** لأنّ غرض الدراسة لم يعد الاقتباس بالدرجة الأولى ـ بل ملاحظة التجارب التي قامت في البلدان الأخرى بعناية لمعرفة العوامل التي أدت إلى نجاحها . وهناك أمثلة كلاسيكية على هذا الاتجاه نأخذ منها : تقرير (سبنس) الذي طبع في إنكلترة عام ١٩٣٨ ، والذي وضع الأسس لقانون التربية لعام ١٩٤٤ الشهير بـ (The 1944 Education Act) ، وقد وضع هذا التقرير توصياته بالاستناد إلى دراسات كثيرة منها دراسة (كاندل) الأميركي عن المدارس الثانوية الشاملة أو المتعددة الفروع في الخارج . وهناك مثال آخر وهو تقرير لجنة الجزائر عام ١٩٤٤ الذي سبق مقترحات (لانجفان ـ والون) لإصلاح التعليم في فرنسة . فقد وضع هذا التقرير بعد دراسة الأساليب التربوية المتبعة في إنكلترة والولايات المتحدة .

فالغرض الحقيقي من دراسة تجارب الدول الأخرى ، خلال هذه المرحلة ، هو تجنب القيام بتعديلات غير مثمرة . لقد كان هؤلاء المربون يدرسون منجزات وأخطاء الأنظمة التربوية الأجنبية ليستطيعوا القول ما الذي يتوقع حدوثه فيما إذا عملوا على تطبيق الاتجاه نفسه في بلدهم ، دون أن يغيب عن أذهانهم بأن تجارب الدول المختلفة ليست متماثلة تماماً ، وأن لكل بلد ظروفه الخاصة التي يتوقف عليها نجاح الإصلاحات المقترحة أو عدمه .

أما المرحلة الثالثة أو **مرحلة التحليل** فتختلف عن مرحلة التفسير من حيث إنها تتجه إلى المستقبل أكثر من الماضي ، وتطلب من علماء التربية أن يستندوا في وضع مخططاتهم إلى الصورة التي يتوقعون أن يكون عليها مجتمعهم والمجتمعات الأخرى في المستقبل أكثر من استنادهم إلى العوامل التاريخية التي أثرت في نظم التعليم .

وقد طرح علماء التربية المقارنة المعاصرون فكرة استخدام هذا العلم كأداة للتفاهم والوحدة بين شعوب العالم ، وبيّنوا ضرورة تبادل المعلومات التربوية بغية النهوض بالأنظمة التربوية في جميع أقطار العالم وإيجاد مزيد من التقارب فيما بينها .

ثانياً ـ التربية المقارنة في القرن التاسع عشر (مرحلة النشوء والنقل) :

أ ـ مارك أنطوان جوليان الباريسي :

إن أول من استعمل تعبير « التربية المقارنة » هو أنطوان جوليان الباريسي الذي يعدُّ المؤسس الأول لهذا العلم . ففي عام ١٨١٧ نشر جوليان كتيباً بعنوان (خطة أولية وآراء تمهيدية لكتاب في التربية المقارنة) ، وفي هذه الخطة وضع جوليان الأسس العامة والقواعد التي تجعل من التربية المقارنة علماً موضوعياً لا يخضع لتأثير الآراء الشخصية . وقد بقيت خطة جوليان هذه مجهولة لفترة تزيد عن القرن ، ويرجع ذلك على الأغلب إلى عدم وجود رأي عام يتقبل المقترحات التي تضمنتها .

وللتربية المقارنة في رأي جوليان غرضان :

الأول : نظري علمي ، ومعناه أن تهدف التربية المقارنة إلى « استخراج المبادئ الثابتة والقواعد العامة المحددة التي تجعل من التربية علماً وضعياً كغيره من العلوم » .

والثاني : عملي تطبيقي ، ويعني أن تهدف التربية المقارنة إلى « إمداد الأشخاص الذين يريدون أن يدركوا الوضع الحالي للتربية والتعليم في بلاد أوربة بالمواد الأولية التي تلزم لإقامة لوائح ومقارنات تساعد الملاحظة وتدفع إلى التعاون على القيام بعمل جماعي مشترك في ميدان التربية » .

ويرى جوليان أن الغرض البعيد من محاولة فهم الوضع الحالي للتربية هو إصلاح هذا الوضع على أساس مبادئ ثابتة وقواعد عامة ، يقول : « فبدلاً من أن نترك

الإصلاح لرحمة النظرات الضيقة المحدودة التي يبديها المسؤولون عن الإدارة ، وبدلاً من أن نحرف التربية عن الطريق السوي الذي لا بد من اتباعه ، نستطيع أن نقيم الإصلاح على أساس المبادئ الثابتة والقواعد العامة النيرة التي تقدمها التربية المقارنة كعلم وضعي » .

فالتربية المقارنة تساعدنا كما يرى جوليان على أن نشخص مواطن الداء في النظام التربوي المطبق في دولة ما ، كما تدلنا على الوسائل التي نستطيع استخدامها للتغلب على هذه الأدواء ، كل ذلك عن طريق تعاون دولي بناء .

لذلك نرى أن مارك أنطوان جوليان يمكن أن يعد (أبا التربية المقارنة) ، بالرغم من أن آراءه لم تجد فرصة للتطبيق العملي أثناء حياته ، وعذره في ذلك كما قلنا أن الرأي العام الأوربي لم يكن قد وصل إلى مستوى يسمح له بالتعاون الصادق في ميدان التربية .

ب ـ الرحلات والتقارير التربوية :

شهدت دول أوربة والولايات المتحدة الأميركية اهتماماً خاصاً بنظم التعليم أثناء القرن التاسع عشر . ويعزى هذا الاهتمام إلى ظهور القوميات بحيث أصبح الناس ينظرون لأنفسهم كإنكليز وألمان وفرنسيين بدلاً من أوربيين تربط بينهم اللغة اللاتينية والعقيدة المسيحية . لقد ساعد تكون الدول القومية على بروز الفوارق في التفكير بين البلد والبلد الآخر ، وبالتالي على بروز فوارق في أساليب تربية الأطفال وأصبح كل بلد يسعى للاطلاع على أساليب البلاد الأخرى ليقوّم على أساسها أساليبه الخاصة . لذا نرى عدداً كبيراً من المربين في هذا القرن يقومون بزيارات للبلدان الأخرى بغرض الاطلاع على أنظمتها التربوية واقتباس ما يتوسمون فيه الفائدة والصلاح . وقد كتب هؤلاء المربون تقارير عن أنظمة التعليم التي شاهدوها اقتصر معظمها على وصف هذه الأنظمة ، وتضمن بعضها الآخر مقارنات بين عدد من الأنظمة . ومن هؤلاء المربين :

جون غريسكم John Griscom :

نشر جون غريسكم الأميركي إثر زيارته لأوربة ملاحظات عن المعاهد التعليمية في إنجلترة وفرنسة وسويسرة وإيطالية وهولندة عام ١٨١٨ . كما أنه وصف زيارته للمربي (بستالوتزي) في مجلدين تحت عنوان (سنة في أوربة) عام ١٨١٩ . وكان لكتابات غريسكم أثر كبير في التعليم في أمريكة .

فيكتور كوزان VIctor Cousin :

وفي عام ١٨٣١ كلف المربي الفرنسي فيكتور كوزان من قبل وزير التربية الفرنسي زيارة بروسية للاطلاع على نظم التعليم فيها وتقديم تقرير عنها . وقد ترجم تقرير كوزان إلى الإنجليزية وكان له أثر كبير في أنظمة التعليم في فرنسة وإنجلترة وأمريكة ، مع أنه اقتصر على وصف النظام البروسي دون عقد مقارنة بينه وبين أي نظام آخر .

هوراس مان Horace Mann :

وفي عام ١٨٤٣ زار المربي الأميركي هوراس مان أوربة لمدة ستة شهور ، ونشر على إثرها « التقرير السابع » الذي يقارن فيه بين نظم التعليم في إنجلترة وإيرلندة وفرنسة وألمانية وهولندة . وفي هذا التقرير نجد محاولة لتقويم النظم التربوية المختلفة .

ماتيو آرنولد Mathew Arnold :

في عام ١٨٦٥ قام ماتيو آرنولد الإنجليزي بزيارة فرنسة وألمانية وسويسرة وإيطالية لدراسة نظم التعليم الثانوي والعالي فيها بناء على تكليف لجنة التحقيق المدرسية التي شكلت لبحث مشكلات التعليم الثانوي في إنكلترة . وقد نشر آرنولد عام ١٨٦٨ تقريراً ضمَّنه ملاحظاته خلال هذه الزيارة بعنوان (مدارس القارة الأوربية وجامعاتها) . وهو في هذا التقرير يصف نظم التعليم ويقارن بعضها ببعض ، ويعزو الفروق فيما بينها إلى الخصائص القومية لكل من شعوب هذه البلدان .

هنري بارنارد Henry Barnard :

في عام ١٨٣٥ قام هنري بارنارد الأميركي بزيارة أوربة لدراسة نظم التعليم العام فيها ، والاطلاع على كيفية تطبيق طريقة بستالوتزي في المدارس الألمانية . وبدأ بارنارد عام ١٨٣٩ بوضع تقارير سنوية عن التعليم في مختلف البلدان الأوربية . وقد جمعت هذه التقارير عام ١٨٥٤ ونشرت في مجلد واحد بعنوان (التعليم القومي في أوربة) . وفي عام ١٨٧٢ أصدر بارنارد أيضاً كتاباً في جزأين بعنوان : (التعليم القومي ، نظمه ومعاهده ، وإحصاءات عن التعليم في أقطار مختلفة) .

وقد أسس بارنارد عام ١٨٥٥ (مجلة التربية الأميركية) التي استمرت في الظهور حتى عام ١٨٨١ ، ونشر فيها مقالات عديدة تصف نظم التعليم في الولايات المتحدة وبعض البلدان الأوربية . وقد قام (مكتب الولايات المتحدة للتعليم) الذي تولى بارنارد رئاسته عند تأسيسه عام ١٨٦٨ بنشر تقارير عن مختلف نظم التربية والتعليم الأجنبية .

ومن التقارير الهامة أيضاً ما كتبه الألماني (**كروس**) عن التعليم في فرنسة وإنكلترة ، والروسيَّيْن (**تولستوي وأوشينسكي**) عن التعليم في عدة دول أوربية .

ثالثاً ـ التطورات في النصف الأول من القرن العشرين

أ ـ العلماء :

إسحاق كاندل I.Kandel :

أصدر كاندل عام ١٩٣٣ كتابين هامين هما : (التربية المقارنة) و (دراسات في التربية المقارنة) ، يعرض فيهما أن دراسة النظم التربوية لمجموعة من البلدان تظهر لنا بوضوح أن هناك « مشكلات تربوية » مشتركة تتردد في أكثر من بلد واحد ، وإن كانت تتخذ في كل بلد صورة خاصة تتناسب مع تاريخ ذلك البلد وظروفه الاجتماعية والسياسية . ويرى كاندل أن هذه المشكلات المشتركة يمكن أن تكون موضوعاً للتربية

المقارنة . وقد أوضح كاندل « أن القيمة الرئيسية للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في تحليل الأسباب التي أوجدت هذه المشكلات ، كما تظهر في مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي تقوم عليها هذه الفروق ، وأخيراً في دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة . وبعبارة أخرى : تتطلب المعالجة المقارنة تقديراً للعوامل الخفية الروحية والثقافية التي تقف خلف النظم التعليمية ، مع الملاحظة أن العوامل والقوى التي تقف خارج المدرسة قد تهم أكثر مما يدور في داخلها » .

ومعنى ذلك أن موضوع التربية المقارنة عند كاندل هو « **المشكلات التربوية من حيث علاقتها بالنظام التعليمي وبالنظام العام السياسي والاجتماعي والاقتصادي وبالتطور التاريخي والخصائص القومية للأُمة ذات العلاقة** » .

أما فيما يتعلق بطريقة التربية المقارنة . فيرى كاندل أن المقارنة قد تقتصر على تحصيل **معرفة سطحية** عن الأنظمة التربوية ، أي قد تكتفي بوصف هذه النظم دون التعرض لتفسيرها . ويعترف كاندل لهذا النوع من الدراسات بقيمته كأساس أولي لا يمكن لبناء التربية أن يستغني عنه ، ولكنه يعتقد أن الطريقة الحقيقية للتربية المقارنة يجب أن تقود إلى تحصيل « **معرفة عميقة** » تكشف عما وراء النظام التربوي أو المشكلة التربوية من عوامل محركة وقوى خفية . والمقارنة التفسيرية هذه تعرفنا بالأسباب التي تجعل لكل نظام تربوي خصائص يتميز بها عن غيره ، وتشرح لنا أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين النظم التربوية ، كما تعرفنا على الطريقة الخاصة التي يحل بها كل نظام تربوي مشكلاته .

وهذه المقارنة التفسيرية تساعد الباحث بالتالي على فهم النظام التربوي القائم في بلده فهماً عميقاً ، وعلى إصلاح هذا النظام ، لأن اكتشاف العوامل الخفية التي تقف خلف النظم التعليمية وتسيطر عليها ، يساعده على تحوير النظم الأجنبية والحلول المستوردة من الخارج ، وتكييفها حتى تناسب البيئة المقصودة بالإصلاح . فالإصلاح

لا يتأتى بطريق نقل النظم أو الحلول التربوية نقلاً أعمى عن بلد أجنبي - بل بتحوير الحلول لتناسب الأوضاع القومية .

لقد عدَّ كاندل الدول الست الآتية : إنكلترة وفرنسة وألمانية وإيطالية والاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأميركية مخابر تربوية رائدة للعالم . واشتملت دراسته على عرض للإطار التاريخي والقومي لأنظمة التربية في هذه الدول بالإضافة إلى وصف معالمها الرئيسية .

سرجيوس هسن ونيكولاس هانز S.Hessen, N.Hans :

يرى الفيلسوف والمربي الروسي (هسن) ، والأُستاذ الإنجليزي (هانز) أُستاذ التربية المقارنة بجامعة لندن أن الطريقة المقارنة في التربية تعني **معالجة المشكلات التعليمية والتربوية في البلاد المختلفة مع تحليل هذه المشكلات وتفسيرها في ضوء العوامل التي تؤثر فيها .**

وقد اختار (هسن) أربع مشكلات رئيسية تواجهها السياسة التعليمية وهي التعليم الإلزامي ، المدرسة والدولة ، المدرسة والكنيسة ، المدرسة والحياة الاقتصادية . وقد حلل (هسن) الأسس التي تقوم عليها المشكلات ، وأتبع ذلك ببيان للتشريعات الحديثة المتبعة في كثير من البلدان فيما يتعلق بهذه المسائل .

وقد استخدم (هانز) في كتابه (أُسس السياسة التعليمية) الذي أصدره عام ١٩٢٩ طريقة مماثلة . فبالإضافة إلى المشكلات الأربع التي عالجها (هسن) أضاف (هانز) مشكلات :

الدولة والأُسرة ، الأقليات الوطنية ، الجامعات ، التمويل ، التربية السياسية ، كما أضاف في طبعة ١٩٣٣ فصلين آخرين عن التعليم المهني وتعليم الكبار .

وقام (هانز) في كتابه (التربية المقارنة) الذي صدر عام ١٩٤٩ بدراسة عميقة للعوامل التي تكمن وراء كل نظام تربوي ، ومثل لذلك بدراسة مختصرة ولكنها عميقة

ذات اتجاه واضح ، لأربع دول هي : إنكلترة والاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة وفرنسة . ويرتب هانز هذه العوامل كما يلي :

١ ـ العوامل الطبيعية : العرقية واللغوية والجغرافية والاقتصادية .
٢ ـ العوامل الدينية : الكاثوليكية ، البروتستانتية ، الأنكليكانية .
٣ ـ الاتجاهات الاجتماعية : الإنسانية ، الاشتراكية ، القومية ، الديمقراطية .

جون كريمر وجورج براون J.Cramer, G.Browne :

يرى مؤلفا كتاب (التربية المعاصرة) الذي صدر عام ١٩٥٦ ، بأن التربية المقارنة يجب أن تكون أكثر من مجرد وصف للأنظمة التربوية السائدة . فعليها أن تجتهد لتكتشف لماذا نمت أنظمة التعليم القومية في اتجاهات مختلفة ، ولماذا يتصف بعضها بالتقدمية ، في حين بقي بعضها الآخر متخلفاً ، ولماذا تسيطر على بعضها إيديولوجيات سياسية محددة ، بينما يشجع بعضها الآخر الحرية والتنوع .

ومن أجل أن يفهم الباحث نظاماً تربوياً ما ، يتعين عليه ألا يتوقف عند المظاهر الخارجية ، بل يتجاوزها إلى فحص القوى الاجتماعية والسياسية التي تعمل وراءه لأن أي نظام تعليمي يعكس الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلد الذي ينشأ فيه ، سواء أكانت هذه الفلسفة معلنة أم مضمرة .

ويرجع كريمر وبراون العوامل التي تؤثر في أنظمة التربية القومية إلى العوامل السبعة التالية :

١ ـ الشعور بالوحدة الوطنية .
٢ ـ الوضع الاقتصادي العام .
٣ ـ المعتقدات والتقاليد الرئيسية ، بما في ذلك التراث الديني والثقافي .
٤ ـ وجود الفكر التربوي التقدمي .
٥ ـ مشكلات اللغة .

٦ ـ الاتجاهات السياسية : الشيوعية ، الفاشية ، الديمقراطية ..
٧ ـ موقف المجتمع من التعاون والتفاهم الدوليين .

ونلخص فيما يلي الشروح التي يقدمها المؤلفان لهذه العوامل :

١ ـ الشعور بالوحدة الوطنية :

تتكـون أكثر دول العـالم في عصرنـا من عـدد من الفئـات القـوميـة امتزجت عبر التاريخ بدرجات متفاوتة . لذلك كانت المشكلة التي تواجهها معظم البلدان هي تحقيق الوحدة الوطنية .

والدول التي يكون شعور أفرادها بالوحدة الوطنية نامياً لا تعـاني مشكلات كبيرة في وضع نظامها التربوي ، أما الدول التي تضم فئات قومية متعددة ومتصارعة فتصطـدم بصعوبات كثيرة .

وقد لجـأت كل دولـة إلى تحقيق الشعور بوحـدتهـا الوطنيـة بـأسلوب يتنـاسب مع أوضاعها ، وهناك أمثلة كثيرة على ذلك كأمثلة فرنسة ، والولايات المتحدة الأميركيـة . فقد وطدت فرنسة وحدتها القومية عن طريق نظام مركزي وتعليم موحـد قوامـه اللغـة الفرنسية والتراث الثقافي الفرنسي . كما أمركت الولايات المتحـدة ملايين المهـاجرين عن طريق نظـام لا مركزي ؛ ولكن بتعليمهم اللغـة الإنكليزيـة والتـاريـخ وأسلـوب الحيـاة الأميركية .

٢ ـ الوضع الاقتصادي العام :

إن الثروات الاقتصادية لبلد ما تؤثر تـأثيراً كبيراً في مستوى الفرص التربويـة التي يستطيع تقديمها لأبنائه . فمن الواضح أن بلداً كثيفاً بالسكان ، غنياً بموارده الطبيعية ، يمتلك وسائل كثيرة للمواصلات والاتصـال ، هو في وضع يسمح لـه بـأن يصرف بسخـاء

على نظامه التربوي ، كما أن بلداً قليل الكثافة ، يعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة ، يصعب عليه تأمين الأموال اللازمة لبناء نظام تربوي كامل متطور .

على أننا لا نستطيع أن نضع قواعد ثابتة في هذا المجال ، فهناك عوامل أخرى كالعوامل الثقافية والسياسية وغيرها يمكن أن تتدخل فتفرض على الدولة اتجاهاً لا يتفق مع وضعها الاقتصادي . فإنكلترة مثلاً عندما كانت غنية قوية في القرن الماضي وفي بداية هذا القرن كانت تتبنى نظاماً ازدواجياً في التعليم (تعليم ثانوي وجامعي لأبناء الطبقات الغنية يتم في المدارس الكبرى ، وتعليم مهني لأبناء الفقراء ويتم في المدارس الخيرية) ولكنها اضطرت عام ١٩٤٤ إلى أن تضع نظاماً ديمقراطياً تقدمياً بالرغم من تزعزع مركزها الاقتصادي وذلك لانتشار الوعي بين صفوف الطبقات الفقيرة فيها .

٣ ـ المعتقدات والتقاليد الرئيسية :

تتأثر الأنظمة التربوية في معظم البلدان بالمعتقدات والتقاليد السائدة في ثقافة الشعب .

ففي فرنسة مثلاً توطدت خلال فترة طويلة تقاليد اصطفاء الأفراد على أساس سعة الثقافة إلى درجة أصبح معها النظام التربوي الفرنسي بكامله يهدف إلى تكوين نخبة مثقفة . وعندما قدمت مقترحات لتطويره « كالمدرسة الموحدة » « وإصلاحات لانجفان » بغرض تحقيق العدالة الاجتماعية وتقديم تعلم مناسب لجميع أبناء الشعب ، كوفحت هذه المقترحات وأُعيقت خشية هبوط مستوى الثقافة التقليدي .

ولقد كان الدين من أكثر هذه العوامل تأثيراً في الأنظمة التربوية . فخلال القرون الوسطى كانت الكنيسة في أوربة هي المؤسسة الوحيدة التي تشرف على التربية ، ولكن سلطتها في هذا المجال انتقلت إلى الحكومات الوطنية بعد نشوء نظم الحكم القومية .

وإذا نظرنا إلى المذاهب الدينية المختلفة رأينا أن الكنيسة الكاثوليكية تعتقد بأنها أحق المؤسسات بالسيطرة والإشراف على التعليم وتتمسك بهذا الحق كلما استطاعت . وقد أنشأت بعض حركات الإصلاح الديني في أوربة أنظمة تعليمية يشرف عليها « الإخوة المسيحيون » أو الجزويت أو غيرهم من المنظمات الدينية المعروفة .

وقد قصر رجال الدين الأنكليكان في إنكلترة اهتمامهم على « مدارس النحو » التي تستقبل أبناء الطبقات العليا ، وتركوا تربية أبناء الطبقات الفقيرة للمؤسسات الخيرية ، وذلك خلافاً لما قام به الكاثوليك من تقديم التعليم لأبناء مختلف الطبقات ، وخلافاً لما دعت إليه الطوائف البروتستانتية الأخرى من تعميم التعليم ونشره بين أبناء الشعب كافة . فقد طبق اللوثريون هذا المبدأ في شمال ألمانية والبلدان الإسكندنافية حتى أن بروسية تعدُّ من أوائل الدول التي أنشأت نظاماً قومياً للتعليم .

٤ ـ وجود الفكر التربوي التقدمي :

لكل بلد أساليب تربوية استخدمها فترة من الزمن حتى أصبح من العسير عليه أن يتخلى عنها . وقد حدثت أكثر الإصلاحات التربوية نتيجة ظهور رجال كبار كفرانسيس بيكون وجون لوك وكومينيوس وروسو وغيرهم ، تمردوا على الأساليب التربوية السائدة وانتقدوها مبينين مواطن الضعف فيها . واستطاع مربون آخرون مؤمنون بالآراء الجديدة نقلها إلى الميدان العملي كما فعل بستالوتزي وهربارت وفروبل وديوي . ومن ثم انتشرت الآراء التقدمية في التربية في جميع مدارس العالم .

ومن الملاحظ أن الدول التي تتبنى نظاماً مركزياً في التعليم أقل قدرة على الاستجابة للحركات التربوية الجديدة من تلك التي تدار مؤسساتها التربوية بصورة لا مركزية .

٥ ـ مشكلات اللغة :

حين يتكلم أبناء بلد ما لغة واحدة دون لهجات عامية متنوعة ، يسهل على

المسؤولين في هذا البلد وضع نظام تربوي قومي . وإنكلترة وفرنسة وألمانية تعدُّ أمثلة واضحة على ذلك .

وإذا كانت الوحدة الوطنية قوية ، فإن تعدد اللغات يمكن ألا يترك أثراً سيئاً في النظام التربوي القومي (كما هو الوضع في سويسرة أو بلجيكة) .

ولكن حين يكون في بلد ما لغات متعددة يقابلها وجود فئات قومية متعددة ومتصارعة ، أو حين تكون هناك لهجات محلية متعددة ، أو أيضاً حين تكون اللغة صعبة معقدة بحيث يتطلب تعليمها وقتاً طويلاً . في هذه الحالات يواجه المربون مشكلات كبيرة .

ففي الهند مثلاً (١٤) لغة رئيسية ومئات من اللهجات . أضف إلى ذلك ارتفاع نسبة الأمية التي تقارب ٨٨,٢٪ بين النساء . وهذه المشكلة بقيت دون حل أثناء الحكم الإنكليزي . وبعد الاستقلال بدأت اللغة الهندية تحتل مكان الصدارة في الهند ، والأوردية في الباكستان . على أن لغات أُخرى ماتزال تسود في بعض المقاطعات (كالتاميل) ، (والبنغالية) . وستمر فترة طويلة ، على الأغلب ، قبل أن تستطيع الهند الاعتماد على لغة واحدة في جميع أرجائها .

وتأخذ هذه المشكلة في الصين شكلاً آخر ، إذ إن اللغة الفصحى المكتوبة تختلف عن لهجات الكلام المتعددة ، أضف إلى ذلك صعوبة كتابتها . لذلك لجأت الحركة القومية منذ ١٩١٩ إلى إيجاد « لغة فصحى مبسطة » عن طريق استخدام الألفاظ والتراكيب المشتركة بين الفصحى والعامية . وقد نجح هذا الإصلاح وأصبحت وسائل الإعلام والمؤسسات المدرسية تستخدم هذه اللغة . وتعمل الحكومة الشعبية القائمة على تدعيم هذه اللغة الجديدة باستخدامها في الإعلانات ، وصحف الحائط ، وبرامج محو الأُمية إلخ .

٦ ـ الاتجاهات السياسية :

ما من شك في أن الجو السياسي الذي يحيط بنظام تربوي ما هو واحد من أقوى العوامل المؤثرة في هذا النظام . فالتربية تتبع عادة الاتجاهات السياسية والاجتماعية السائدة في دولة ما ، لأنه ما من حكومة تسمح لنظامها التربوي بالدعوة للثورة عليها أو حتى بتوجيه النقد الهدام للنظرية السياسية التي تقوم عليها . ولكن التربية تسهم مع ذلك في تكوين المعارضة عن طريق الوعي الذي تنشره .

وبما أن معظم أنظمة التعليم القومية قد تكوّن خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، لذلك عكست هذه الأنظمة آمال البلدان التي كونتها . لقد كان ينظر إلى التربية آنئذٍ على أنها وسيلة لإيقاظ الشعور القومي ، فإذا هي أحياناً تأخذ شكلاً نافعاً ، وأحياناً أخرى تأخذ شكلاً خطراً كما كان عليه الحال في ألمانية وإيطالية واليابان أيام الحكم الفاشي في هذه الدول .

٧ ـ موقف المجتمع من التعاون والتفاهم الدوليين :

هناك عامل جديد نسبياً بدأ يترك آثاراً في أنظمة التربية في عدد كبير من دول العالم وهو العمل على زيادة التفاهم والصداقة بين الشعوب .

فبالرغم من الصعوبات الهائلة التي لاقتها اليونسكو في بداية عهدها ، بدأ تأثيرها يتضح ، وراح عدد كبير من مدارس العالم يستهدي بشعار اليونسكو المعروف :

« بما أن الحرب تبدأ في عقول البشر ، يجب أن يبنى الدفاع عن السلام في عقول البشر أيضاً » .

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تتبادل بعض الدول التلاميذ وطلاب الجامعات والمدرسين ، وتضمن مناهجها التعليمية مواد دراسية ترمي إلى زيادة فهم الشعوب الأخرى . كما أن بعض الدول أعادت كتابة كتبها المدرسية في المواد الاجتماعية لتحذف

منهـا مـا يسيء إلى شعـوب أخرى وتمتين عـلاقـاتهـا بهـذه الشعـوب كما فعلت الشعـوب الإسكندنافية لزيادة الروابط فيما بينها .

بدرو روسلو P.Rossello :

شغل الأستاذ روسلو منصب المدير المساعد في (مكتب التربية الدولي) في جنيف مـدة طويلـة ، ودرس التربيـة المقـارنـة في (معهـد العلوم التربويـة) التـابـع لجـامعـة جنيف . وقد ساهم بذلك في بحوث التربية المقارنة عملياً ونظرياً .

١ ـ تعريف روسلو للتربية المقارنة :

في كتابه (نظرية التيارات التربوية) يعرف روسلو التربية المقارنة بأنها :

« تطبيق أُسلوب المقارنة على دراسة الجوانب الرئيسية للمشكلات التربوية » .

وهذا التعريف ضيق من حيث اقتصاره على دراسـة الجوانب الرئيسيـة للمشكلات التربويـة ، إلا أن روسلو يوسع إطـار هـذا الموضوع في تصنيفـه للـدراسـات التربـويـة المقارنة بحيث يجعله يشتمل على دراسة أوضاع التربية في العالم كله .

٢ ـ تصنيف روسلو للدراسات المقارنة في التربية :

يصنف روسلو الـدراسـات التربويـة المقـارنـة بـالاستنـاد إلى أربعـة أُسس وهي : الموضوع المدروس ، وسعة الميـدان الجغرافي ، وأهـداف الـدراسـة ، والنهج المتبع فيهـا . ويحصل نتيجة لذلك على التصنيف التالي :

أولاً ـ من حيث الموضوع يمكن للمقارنة أن تكون :

- مقارنة لنظم التربية بعضها مع بعض .
- مقارنة بنية التعليم .
- مقارنة النظريات التربوية .
- مقارنة المناهج ومواد الدراسة .

ـ مقارنة الطرائق التربوية المستعملة .

ثانياً ـ ومن حيث سعة الميدان الجغرافي يمكن أن تعقد المقارنة بين :

ـ مختلف المناطق في القطر الواحد .
ـ مختلف الأقطار التابعة لنظام اتحادي ، أو مختلف الولايات أو الأقاليم .
ـ الدول أو الشعوب المختلفة :
ـ مجموعة من الدول في منطقة من العالم ، ومجموعة أو مجموعات من مناطق أخرى .

ثالثاً ـ ومن حيث الهدف ترمي المقارنة :

ـ إلى الوصف ، وتشمل المقارنة الوصفية جمع المعلومات وملاحظة الوقائع ومقارنتها بغية معرفة أوجه الشبه والاختلاف .

ـ إلى التفسير ، وتشمل التربية المقارنة التفسيرية البحث عن علل الظواهر ، وإذا أمكن ، التنبؤ عن تطوراتها في المستقبل .

رابعاً ـ ولما كان بالإمكان مقارنة أوضاع ثابتة بعضها مع بعض ، أو مقارنة حركات وتطورات ، فإن المقارنة من حيث نهج الدراسة تكون :

ـ دراسة سكونية تشمل دراسة نظم التعليم وأجهزته وبنيته .
ـ دراسة حركية تحلل الحركة التربوية أي التغييرات والتطورات التي تحدث في مجال التربية .

وهذه الأبواب تتداخل بحيث يمكن أن تضرب فقرات كل باب بعدد فقرات كل من الأبواب الأخرى ، فتكون لدينا مثلاً مقارنة وصفية سكونية لموضوع معين في ميدان معين ، أو مقارنة تفسيرية حركية لذات الموضوع في ذات الميدان . وهكذا ...

ولا بد هنا من الإشارة إلى أن الاتجاه إلى تفسير الحركة والتغيرات والتطورات التربوية ، بدلاً من الاكتفاء بتفسير القوى الخفية التي تؤثر في نظم التعليم كما حاول

ذلك كاندل وهانز وآخرون يعني أن روسلو يعطي « التفسير » معنى جديداً هو معرفة الاتجاهات العامة للتطور التربوي في العالم أو ما يسميه روسلو « التيارات التربوية » .

٣ ـ نظرية التيارات التربوية عند روسلو :

يبين روسلو في كتابه (التربية المقارنة في خدمة التخطيط) كيفية انتقاله من الدراسات التربوية المقارنة الوصفية إلى الدراسات المقارنة التفسيرية الحركية . فيقول : « لما كان عليّ أن أقوم بتسجيل مئات الحوادث التربوية ، التي تجدّ من سنة إلى أخرى ، والتي يرفع بها تقرير إلى « مكتب التربية الدولي » فإنني لم أستطع إلا أن أدهش لتردد بعض هذه الحوادث في أكثر من بلد واحد ، وتكررها في أكثر من سنة واحدة . وذلك ما دفعني إلى تخطي حدود « التربية المقارنة الوصفية » المفروضة على الحولية (يقصد بذلك الحولية الدولية للتربية التي يصدرها مكتب التربية الدولي منذ عام ١٩٣٣ والتي أشرف على تحريرها بدرو روسلو منذ ذلك الحين) حتى انتقلت أفكاري إلى ميدان « التربية المقارنة التفسيرية » انتقالاً لا شعورياً ، وإذا بي أتساءل عن (سبب) الحوادث المتكررة وعن إمكانية (امتداد) هذه الحوادث إلى المستقبل .

حدث ذلك إذن كنتيجة عملية لجمع المعلومات وما ينشأ عن المعلومات المتجمعة من ظواهر ، دون أن يكون لدي فكرة سابقة ، إنما هو استقراء للحوادث نفسها . وأخذت بنتيجة ذلك أرى : كأن مجموعة « تيارات تربوية » ترتسم أمامي ، بخطوطها العريضة ، حسب الحالات التي أدرسها . وأن توقف بعض هذه « التيارات على بعض » . وعلاقاتها بعضها ببعض ، من جهة ، وعلاقاتها باتجاهات أعم منها سواء أكانت سياسية أو اجتماعية أم اقتصادية إلخ .. من جهة أخرى حملتني على الاعتقاد بأن هنالك بعض « مبادئ السببية » وأنه لو أمكن معرفة هذه « السببية » لأصبح من السهل علينا أن نفسّر « الحركة التربوية » ونتنبأ بتطوراتها المقبلة .

أما « مبادئ السببية » التي تتحكم في تطور الأوضاع التربوية فيلخصها روسلو في المبدأين الهامين التاليين :

المبدأ الأول ـ مبدأ التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة ، يقول روسلو : « ... يمكننا بموجب هذا المبدأ أن نؤكد الدور الذي يقوم به كل من التربية والمجتمع بالنسبة للآخر سلبياً أو إيجابياً .

فكلنا يوافق على أن التربية تسيطر إلى درجة عالية على كل تغير في المجتمع . وليس هناك من يفكر في أن ينكر مثلاً : أن التعليم الشعبي قد أسهم في إيقاظ ضمير الجماعات الشعبية وجعلها تشارك مشاركة فعالة في القضايا العامة . بل من يستطيع أن يشك اليوم في أن النضال المنتشر في كل العالم ضد الأمية مثلاً ، أو أن زيادة عدد التلاميذ في المدارس الثانوية أو المهنية أو العالية ، أو أن تدريب الفنيين والعمال ، وأمثال ذلك .. ليست من العوامل الأساسية التي فرضت على عصرنا الحاضر هذا التطور السريع الذي يمتاز به ؟

غير أننا بالمقابل لا نعير انتباهاً كافياً ، سواء منا المختصون في التربية وغير المختصين ، إلى المسلمة المقابلة للمسلمة السابقة وهي : تأثير الحياة الإنسانية العامة في الحوادث التربوية تأثيراً حاسماً ..

ومع ذلك فإننا إذا فحصنا الأمور من قريب . لا بد لنا أن نشاهد أن التغيرات والإصلاحات المختصة بالتعليم والتي يظن المربون أنهم هم الذين أحدثوها ليست إلا نتيجة للحلول التي قدمت لمشكلات أخرى تعرضت لها الإنسانية في غير مجال التربية .

فلعل الأفضل أن نبحث عن أصل الحركة التي قامت من أجل تمديد سني الإلزام المدرسية في الخوف من البطالة بدلاً من أن نبحث في مجال مشاغل السلطات المدرسية .

وكذلك فإن رد الفعل على النزعة العقلية المتطرفة ، وانتصار الشعوب الانكلوسكسونية في الحروب ، هو الذي شجع نمو المدرسة الفعالة ـ مدرسة النشاط ـ

ولأن الأم أصبحت تتغيب عن المنزل ، على الخصوص في البلدان الصناعية ، قام نظام مدارس الحضانة ، لا بتأثير النظريات النفسية عن قيمة الانطباعات الأولى في الطفولة المبكرة .

إن في ذلك لدرساً في التواضع ـ لنا نحن المربين ـ الذين نقع ضحية أوهام تشبه أوهام الفراشة حينما تطير داخل عربة القطار فتظن أنها تسير بسرعة ١٠٠ كم في الساعة بينما ترجع هذه السرعة للقطار لا لها .

المبدأ الثاني ـ مبدأ التأثير المتبادل بين الظواهر التربوية : يقول روسلو : « ... وهذا المبدأ يلعب دوراً هاماً في تطور (الحركات التربوية) . ويمكننا أن نشبه ميدان التربية برقعة الشطرنج الواسعة . فإن انتقال حجر صغير في الشطرنج يحدث تغيراً في وضع القطع الأخرى جميعاً . مثل هذه الظاهرة تلاحظ أيضاً في الأوضاع الاستراتيجية الحربية : فإذا أمرت قطعة من القطع بالتقدم أو التأخر ، كان لا بد من إعادة تسوية الصف في القطاعات المجاورة .

إن صح ذلك المبدأ لم يعد بإمكاننا ـ مثلاً ـ أن نسن تشريعاً يتعلق بالتعليم الثانوي دون أن نعير اهتماماً لأثر هذا التشريع في التعليم المهني أو في المراحل العليا في التعليم الابتدائي .. وإلا فإننا نتعرض للوقوع في نتائج سيئة مثل إعطاء التلاميذ دروساً لم يتأهبوا لها ، أو دروساً سبق لهم أن حفظوها في سنوات سابقة ، وفي الحالين تدفع الدولة غالباً ثمن عمل لم تلاحظ فيه الترابط بين أجهزة التعليم المختلفة .. » .

وفيما يتعلق بالتيارات التربوية البارزة في هذا القرن يقول روسلو :

« إن الذي يفحص خلال خمس وعشرين سنة الحوادث التي سجلت في الحولية الدولية للتربية يجد من العسير عليه ألا يستخلص بعض النزعات التي تميز الحركة التربوية خلال تلك المدة . وبعد استخلاص تلك النزعات كيف يستطيع المرء أن يقاوم

توق النفس إلى البحث عن تفسير لها يستند إلى نقاط التشابه بين تلك النزعات وبين التيارات التي تظهر في ميادين أخرى غير ميدان التربية ؟

وفيما يلي سنعرض أمثلة عن هذه النزعات المسيطرة لعل فيها فائدة للأشخاص العاملين في المجال التربوي .

التيار الأول ـ عصر الإصلاح :

مما يلاحظ بسهولة أن الحروب وتغير النظم السياسية قد خلقت جواً ملائماً للإصلاحات التربوية . فالحرب العالمية الأولى (١٩١٤ ـ ١٩١٨) كانت نقطة البدء لظهور مرحلة تجديد تربوي ، لا سيما في البلدان المغلوبة على أمرها التي وقعت فريسة للتذمر من أنظمتها السابقة . وقد تكررت الظاهرة نفسها في نهاية الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ ـ ١٩٤٥) . ومن المفيد أن نلاحظ كذلك أن الرغبة في التعديل والإصلاح في ميدان التربية قد استمرت تظهر خلال الفترة التي فصلت بين الحربين العالميتين وفي الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية ، والظاهر أن الإصلاح الشامل العام يتبع دائماً الحوادث المخيفة التي تغير مجرى التاريخ .

أما الإصلاحات الجزئية ، فإن المتتبع يلاحظ ملاحظة ذات معنى هام في التربية ، وهي أننا نجد دولة من كل دولتين قد سلكت اليوم طريق إعادة النظر في مناهج التعليم أو مواد الدراسة الابتدائية . بل إن النسبة لتزيد على ذلك قليلاً حينما نتحدث عن التعديلات الخاصة بالتعليم الثانوي .

ترى هل تستطيع « التربية المقارنة التفسيرية » أن تساعدنا على الكشف عن أسباب هذه التبدلات أو هذا « الطقس المتبدل » الذي يسيطر على ميدان التعليم ؟

إنها تستطيع على الأقل أن ترينا أن سرعة التبدلات الاجتماعية من اقتصادية سياسية وعلمية قد تركت حتماً آثاراً في سرعة تطور المدرسة ، وإن كانت هذه الآثار تحدث متأخرة عادة . وتستطيع كذلك أن تذكرنا أننا إذا كنا نعيش في عالم متغير فإن

من المستغرب أن يخرج التعليم على ذلك النظام العام وأن يهرب من جذب التيار الاجتماعي له .

أضف إلى ذلك أنه إذا كان مبدأ التأثير المتبادل للوقائع التربوية بعضها ببعض مبدأ صحيحاً ، فإن كل تغير ، كيفياً كان أو كمياً ، في ميدان التربية يثير بالضرورة تعديلات جديدة في بنية النظام التعليمي لموازنته .

التيار الثاني ـ زيادة تدخل الدولة في شؤون التربية :

مما هو واضح أن تأثير الدولة في التربية يزداد يوماً عن يوم منذ الحرب العالمية الأولى . تظهر هذه النزعة على الخصوص في زيادة نمو التعليم الرسمي على حساب التعليم الأهلي . ومن المناسب أن نلاحظ أيضاً أن أجهزة الحكم ، بما تملك من قوة ، تميل إلى تأييد تدخلها في شؤون المدرسة . وذلك ما يؤكده على الخصوص إحداث وزارات مركزية للتربية في البلدان التي تتبع النظام الاتحادي ، والتي كانت لا تملك إلا أجهزة مركزية للإعلام والبحث .

فما هي أسباب هذه الظاهرة ؟ أول تلك الأسباب يمكن إرجاعه إلى انتصار النظم الاجتماعية التي تتغلب فيها ـ بأسماء مختلفة ـ أهمية الجماعة على أهمية الفرد . ولعلنا نرى في ذلك مظهراً تربوياً للتيار الاجتماعي العام الذي يجعل مصالح الفرد ملحقة بمصلحة الجماعة .

فإذا أضفنا إلى ما تقدم تيار « غلاء التعليم » الذي يشمل علاوات المعلمين ، ونفقة الأبنية المدرسية ، ووسائل الإيضاح .. إلخ ، أمكننا أن ندرك لماذا لم يعد بإمكان الهيئات الأهلية منافسة الدوائر الرسمية في ميدان التربية .

التيار الثّالث ـ مدارس للجميع :

بُذِلَت جهود عظيمة غايتها أن يتمكن أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع من الاستفادة من ميزات التعليم التي كانت محصورة في الماضي بفئة قليلة من الناس . ويمكن أن نعبر

عن هذه الزيادة الكمية بزيادة « الكثافة السكانية » أي زيادة النسبة بين عدد السكان وعدد الطلاب ، ولا بد أن نذكر بهذه المناسبة أن الكثافة المدرسية تبلغ في بعض البلدان ٢٥٪ من السكان أي أن بين كل أربعة أشخاص شخصاً مسجلاً في مؤسسة تعليمية .

وفي بحثنا عن أسباب هذه الظاهرة ، يتعذر علينا أن نفصل الاتجاه التربوي هذا عن اتجاه التطور الاجتماعي العام . فلا يستطيع أحد أن ينكر أن مشكلة توفير « مدارس للجميع » ترجع إلى الأسباب نفسها التي يرجع إليها موضوع توفير مساكن للجميع ، وغذاء للجميع وصحة جيدة للجميع ، أو حتى توفير وسائل النقل للجميع . فإذا كان القرن التاسع عشر يبدو وكأنه يحمل رسالة (الحرية) ، فإن القرن الحاضر بالمقابل يحمل راية (المساواة) ، بأن يتمتع الجميع بالخيرات التي كانت وقفاً على فئة معينة ، قليلة كانت أم كثيرة ..

التيار الرابع ـ غلاء التربية :

إن مقارنة ميزانية التعليم في السنوات الخالية ترينا خطاً بيانياً صاعداً بشكل مدهش .

ويمكننا أن نرجع هذا الغلاء إلى سببين : أولهما : زيادة قيمة الوحدة التربوية أي « كلفة التلميذ في الساعة » ، وثانيهما : زيادة عدد المنتفعين بالتربية وزيادة الساعات التربوية التي يستهلكها كل واحد من المنتفعين .

إن زيادة « كلفة التلميذ في الساعة » تظهر بوضوح ويفسرها ما يلي :

أ ـ زيادة رواتب القائمين بالتعليم زيادة مستمرة .

ب ـ نقص الإنتاج الكمي الذي يطالب به المعلم والاهتمام بالكيف في الإنتاج (مثل نقاص عدد التلاميذ في الصف الواحد) .

جـ ـ زيادة تكاليف الأبنية والأدوات المدرسية .

ولا يقل عن ذلك وضوحاً ما نراه من زيادة عدد المنتفعين بالتربية وزيادة عدد الساعات التي يستهلكها كل واحد منهم . فزيادة عدد المنتفعين قد ترجع إلى تعميم التعليم الإلزامي ، وإلى زيادة السكان بصورة عامة . أما زيادة عدد الساعات التي يستهلكها المنتفع فإنها تظهر بوضوح إذا ذكرنا أنه في كثير من البلدان ، لم يكن التلميذ في الماضي يقضي على مقاعد الدراسة إلا سنتين ، أو ثلاثاً ، أو أربعاً . أما اليوم فإن تمديد مدة التعليم الإلزامي حتى يشمل في بعض البلدان قسماً من التعليم الثانوي من جهة ، وزيادة عدد تلاميذ رياض الأطفال من جهة أخرى ، كل ذلك قد أدى إلى أن ترتفع المخصصات المدرسية لكل تلميذ من ألفي ساعة أو ثلاثة آلاف إلى اثني عشر ألف ساعة . وإذا استمر التزايد بهذه السرعة فإن كل إنسان رجلاً كان أم امرأة سيقضي سدس عمره في المدارس ..

التيار الخامس : أزمة تضخم التعليم الثانوي

ذلك أنه في الفترة التي نجد فيها أن نصف بلدان العالم لم تتوصل بعد إلى تعميم التعليم الابتدائي ،نرىأن تعميم التعليم الثانوي قد أخذ يفرض نفسه على العالم بسرعة .

إن زيادة « الكثافة المدرسية » في التعليم الثانوي تثير بدورها أزمة خاصة تتعلق ببنية التعليم ـ وفي هذا مثال على مبدأ العلاقة المتبادلة بين أجهزة التعليم ـ فإن ظاهر تحول التعليم الثانوي من « أسرة صغيرة » إلى « أسرة كبيرة » تجبرنا على توسيع أبنية ذلك الجهاز ، وعلى تعديل طريقة تسييره ... وإن تحويل المدرسة التي كانت مخصصة « لبعض الأفراد » إلى مدرسة « للجميع » قد استلزم توسيع معنى قولنا « مدرسة ثانوية » . فقد كانت المدرسة الثانوية إلى عهد قريب تنحصر على الخصوص في مدارس التعليم العام الأدبي والعلمي ، أما اليوم فإن التعليم الثانوي يشمل كل الدراسات الواقعة بين الابتدائي وبين التعليم الجامعي ، وتحديده يتوقف على عمر الطلاب أكثر مما يتوقف على طبيعة الدراسة التي تقدم إليهم .

ولما كان مبدأ الاهتمام بالعدالة الاجتماعية مسيطراً على النفوس كان لا بد من تقرير معاملة جميع فروع التعليم الثانوي معاملة واحدة ، لذلك فقد وجب أن نقبل بملحقات هذا المبدأ وهي :

أ ـ أن نجعل السنوات الأولى في التعليم الثانوي على شكل صفوف توجيهية (إعدادية أو متوسطة) .

ب ـ تخفيف حدة الفواصل التي كانت تفصل بين أقسام التعليم الثانوي .

جـ ـ اكتشاف مناهج تربوية تسمح بإيقاظ الاهتمام عند المراهقين الذين يفدون إلى المدرسة وليس عندهم اندفاع شخصي نحو الدراسة ، بل إنهم يشعرون أن بإمكانهم أن يخوضوا غمار الحياة ، ولكننا نحن الذين نجبرهم بالقوة على البقاء في المدرسة .

د ـ أن نتم مجانية التعليم الثانوي بإعطاء منح أو مساعدات مدرسية بأشكال مختلفة إلى الطلاب المحتاجين .

التيار السادس : التربية بالعمل (مدرسة النشاط)

ومن التيارات البارزة ـ التي تميز تطور التربية في الوقت الحاضر ـ لا يمكن أن نهمل ماأحرزته من عناية فكرة « التربية بالعمل » . ونحن نستعمل هذا التعبير لأننا نعتقد أنه أوسع من تعبير « مدرسة النشاط » الذي يثير في الذهن الجانب المنهجي من الموضوع .

إن أنصار « التربية بالعمل » يريدون أن تكون المواد التي تحمل طابع المنفعة العملية في المحل الأول من مواد الدرس . وعلى المدرسة أن تهتم بتوسيع الخبرات Experiences والمهارات أكثر مما تهتم بتوسيع المعلومات Knowledge والمعارف . وقد أصبحت المحاكات المجردة في خدمة الأعمال الإنتاجية ، لذلك لا بد من أن نتساءل قبل أن نضع مادة في المنهاج عن فائدتها الإنتاجية . كما أن تكوين الأخلاق والعادات

الحسنة قد احتل مكانة لا تقل عن مكانة العلوم العقلية الأُخرى في منهاج الدروس العام ..

فهل نستطيع أن ننسب للمصادفة ظاهرة تأثر التعليم بالنزعة العملية ، بينما نحن نعيش في عالم متحرك تقاس فيه قيمة الإنسان بما ينتجه ، وتسود فيه القيم التي تشغل بال رجال الأعمال ؟

تيارات أُخرى :

إن الأمثلة التي قدمناها ليست إلا نماذج عن الاتجاهات البارزة التي تميز حركة التربية في عصرنا الحاضر . وهناك تيارات أُخرى .. يمكننا أن نذكر منها « تيار نمو التعليم المهني التقني » ، فإن الاندفاع الذي أصاب هذا النوع من التعليم ـ مع أنه قد ولد متأخراً بالنسبة لأنواع التعليم الأُخرى ـ اندفاع يثير أمامنا عدداً من المشكلات التي تتعلق بتنظيم التعليم وبنيته والتي يصعب علينا أن نرى حلها بسهولة .

وكذلك ظاهرة تحول التربية من (فن) أو (صنعة) إلى (علم) ، وهي ظاهرة قد تركت آثاراً خاصة في مجال تكوين المعلمين وتأهيلهم ..

كذلك نستطيع أن ندرج في هذا الصدد الاتجاه إلى إدخال « الآلات في التربية » ، حتى ولو كنا لا نستطيع في الوقت الحاضر أن نتنبأ بالنتائج التي سيؤدي إليها هذا التيار .

٤ ـ أهمية التربية المقارنة عند روسلو :

للتربية المقارنة أهمية عملية كبيرة في رأي روسلو ، ذلك أن وضع نظام للتربية في بلد ما ، أو إصلاح النظام القائم ، يتطلبان تخطيطاً واعياً يستند بالدرجة الأولى إلى معرفة الأهداف القومية والإمكانيات المادية والبشرية لهذا البلد ، ولكنه لا يمكن أن يتم بمعزل عن تجارب البلاد الأخرى .

والتربية المقارنة التي تصف الأوضاع التربوية القائمة في العالم - وتفسرها سكونياً وحركياً عن طريق ربطها بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية .. واستخلاص الاتجاهات الكبرى لحركة التربية في العالم ، تقدم للقائمين على التخطيط التربوي الخدمات التالية :

أولاً - تحديد الأهداف : فقبل أن تمضي أية دولة في الطريق الذي يوصلها إلى أهدافها ومثلها العليا يحسن بها أن تحاول الوقوف على المرحلة والمستويات التي بلغتها أكثر الدول تقدماً وتوفيقاً ، خصوصاً وأن هذه المستويات تتغير وتتطور باطراد مما يستدعي تغيير هذه الأهداف وتعديلها أيضاً .

ثانياً - تحديد الموقف في مشكلة معينة : تستطيع التربية المقارنة أن تزودنا ببيانات موضوعية تحدد موقفنا بالضبط من نقطة نرغب في استيضاحها ، أو مشكلة نريد التغلب عليها .

ثالثاً - إيجاد روح التنافس السليم : بالرغم من النقد الموجه إلى التنافس إلا أنه ، لوأحسن استغلاله ، قوة دافعة للتقدم والتطور . والتربية المقارنة لا تقتصر وظيفتها على رفع إشارة الخطر إذا كانت الحالة المكتشفة خطيرة فعلاً ، بل إنها تخلق جواً سليماً من التنافس التعليمي بين الأمم .

رابعاً - تصنيف المشكلات حسب أهميتها : من العسير على الإنسان أن يحارب على جميع الجبهات في وقت واحد ، لذلك تلجأ جميع الدول إلى تصنيف المشكلات التي تواجهها ، فتؤجل الكفاح من أجل حل بعض المشكلات الثانوية ، وتكرس جهودها لحل المشكلات الرئيسية .

والتربية المقارنة خير وسيلة لتقدير أهمية المشكلات التي يواجهها النظام التربوي ، واختيار المشكلات الأكثر إلحاحاً ، تلك المشكلات التي تطالب بالأولوية .

خامساً ـ إيضاح نسبية الحلول المقترحة : إن التربية المقارنة تنمي الإحساس بنسبية الأمور ، كما تجعل القائمين بها يهتمون بالألوان العالمية العامة من الحلول . وما من شك في أن نجاح الحلول العامة يتوقف على مدى تكييفها للحالات الخاصة . والتربية المقارنة تقدم عرضاً لعينات من الحلول . فإذا تذكر المسؤولون عن تخطيط التعليم أن التعليم لا ينبغي أن يناسب التلاميذ فحسب بل والشعب بصفة عامة أيضاً ، أدركوا أن اختيار أنسب الحلول مهمة دقيقة فعلاً ، وأن هذه الحلول يجب أن تعدل وتكيف لتناسب الظروف السائدة أو الوسائل المتبعة أو الإمكانيات المتوافرة ، كما أن هذه الحلول يجب أن توضع على أساس تجريبي ، أي أن تطبق على نطاق ضيق أولاً ثم تعدل في ضوء التجربة لتتخذ صورتها النهائية قبل التعميم .

سادساً ـ حسن الاستفادة من الظروف : تؤدي التربية المقارنة دوراً هاماً في الكشف عن الاتجاهات المؤاتية وغير المؤاتية لتنفيذ الخطط والمشروعات التعليمية . إن علينا أن نعرف الاتجاهات السائدة سواء رضينا عنها أم لم نرض .

وإذا نظرنا إلى الظروف السائدة بوجه عام وجدنا أنها في صالح تقدم التربية والتعليم ـ من الناحية الكمية ـ أي تعليم أكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع ـ ومن الناحية الكيفية ـ أي ربط التعليم باحتياجات المجتمع ، وازدياد سيطرة الدولة على التعليم نظراً لارتفاع تكاليفه من جهة ، وضرورة ربط تطور التعليم بالتطور العام للمجتمع من جهة أخرى .

ب ـ الهيئات التربوية :

تشكلت خلال هذا القرن هيئات تربوية على الصعيدين العالمي والوطني أو الإقليمي ، قدمت وما تزال تقدم خدمات جلى للتربية المقارنة .

وأهم الهيئات العالمية :

١ ـ المكتب الدولي للتربية : International Bureau of Education

أنشئ هذا المكتب في جنيف ١٩٢٥ لتشجيع العلاقات الدولية في ميدان التربية . وهو يسهم في تقدم التربية وتنمية روح السلام بين الأمم ، ويقوم أيضاً كمركز للمعلومات ، وعقد المؤتمرات ، وفحص المسائل التعليمية المختلفة .

يصدر هذا المكتب نشرة كل ثلاثة شهور تحوي بيانات عن أوجه النشاط الحالية للمكتب والأخبار الجديدة من الدول الأعضاء ، وإعلانات عن الكتب وإشارات إلى بعض الوثائق التعليمية الهامة . كما يصدر مطبوعات كثيرة ، بعضها باللغة الفرنسية ، وبعضها الآخر باللغة الإنكليزية . ومن ضمن هذه المطبوعات « الحولية أو الكتاب السنوي » الذي ينشر التطورات التربوية التي حدثت خلال العام في عدد كبير من البلاد ، ويقدم ملخصاً عن التطبيقات العملية لكثير من نواحي التربية ، ووصفاً للتعليم في بعض البلاد . ويلتزم المكتب الحياد التام في عرضه للموضوعات ، ولكن المؤتمرات الدولية التي ينظمها تتقدم باقتراحات وتوصيات فيما يتعلق بالمشكلات المدروسة . وقد أصبح هذا المكتب قسماً من اليونسكو .

٢ ـ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ـ اليونسكو UNESCO :

واليونسكو فرع من الأمم المتحدة ، تأسست عام ١٩٤٦ ، وأنشأت عدداً من الفروع والمراكز في مختلف أنحاء العالم نذكر منها على سبيل المثال : المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس والمركز الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت ، ومعهد هامبرغ للتربية المقارنة بألمانية الغربية .

وتتعاون اليونسكو مع عدد ضخم من المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة لخدمة الأغراض التربوية . وينص ميثاقها الأساسي على :

« الإسهام في صيانة السلام والأمن عن طريق توثيق عرى التعاون بين الأمم بواسطة التربية والعلم والثقافة ، مستهدفة بذلك ضمان احترام جميع الناس للعدالة

والسلام وحقوق الإنسان وضمان الحريات الأساسية التي يعترف بها ميثاق هيئة الأمم المتحدة للجميع دون أي تمييز عنصري أو جنسي أو لغوي أو ديني » .

ولقد أحس القائمون على اليونسكو بأن تقدير وضع التربية في بلدان العالم يتطلب الاهتمام بالتربية المقارنة . لذلك دعمت اليونسكو هذا العلم بتأسيسها (معهد التربية المقارنة في هامبورغ) وتعاونت مع إدارته على دعوة أساتذة التربية المقارنة من مختلف الجامعات إلى مؤتمرات عامة يتداولون فيها بالبحث موضوع علم التربية المقارنة وأهدافه ووسائله .

كما ساعدت اليونسكو على نمو التربية المقارنة وازدهارها بإصدارها عدداً ضخماً من المطبوعات يعالج أنظمة التربية والمشكلات التربوية في العالم ، وأهم هذه المطبوعات موسوعتها القيمة التي تحمل اسم « التربية في العالم » ، وهي نشرة دورية ضخمة صدر عنها كل ثلاث سنوات تقريباً سفر كبير يربو عدد صفحاته على ألف صفحة ويطبع باللغتين الإنكليزية والفرنسية .

وقد ظهر من هذه الموسوعة خمسة كتب : خصص الأول منها « لتنظيمات التربية وإحصاءاتها » في العالم كله ، وخصص الثاني « للتعليم الابتدائي » ، كما خصص الثالث « للتعليم الثانوي » ، والرابع « للتعليم العالي » ، والخامس « للسياسة التربوية ، والتشريع ، والإدارة » .

ويتألف كل كتاب من قسمين رئيسيين :

الأول يتضمن الدراسات العامة والنظرات الإجمالية . وفيه تقدم « لوحة شاملة » عن وضع التربية في العالم كله .

والثاني لدراسة أحوال التربية في كل قطر على حدة .

والقسم العام يعتمد على الدراسة المقارنة ، أما الأقسام الخاصة بكل قطر فتعطي

« مقارنة ضمنية » من جهة ، كما تساعد صياغتها جميعاً وفقاً لمخطط موحد على عقد مقارنات عديدة .

ويمكننا تلخيص الفوائد التي تقدمها اليونسكو للتربية المقارنة في أنها **جمع المعلومات التربوية من العالم كله ، وتوحيد المصطلحات ، واقتراح طرق موحدة للعرض بالإضافة إلى تقديم لوحة شاملة للتربية في العالم** يستعين بها العلماء أثناء بحوثهم والمخططون أثناء وضع خططهم ومشاريعهم .

هذا فيما يتعلق بالهيئات العالمية ، أما إذا انتقلنا إلى الصعيد الوطني أو الإقليمي فنرى أن الدول الكبرى قد أنشأت هيئات وطنية تصدر تقارير متنوعة عن أنظمة التعليم المحلية والأجنبية . وعلى المستوى الإقليمي أفردت جامعة الدول العربية للأمور الثقافية لجنة دائمة هي اللجنة الثقافية ، مالبثت أن انقلبت إلى جهاز ضخم يحمل اسم « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » .

٣ ـ اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية :

باشرت هذه اللجنة أعمالها عام ١٩٤٦ في مقر الجامعة العربية بالقاهرة . وكانت أهدافها الرئيسية تطوير أنظمة التربية العربية والتقريب فيما بينها .

وقد اهتمت الإدارة الثقافية بالتربية المقارنة وشعرت بأهميتها كوسيلة للوصول إلى فهم أوفى لأنظمة التعليم في الوطن العربي ، ولبناء الخطط والمشاريع الرامية لإصلاح هذه الأنظمة والتقريب فيما بينها ، فأصدرت موسوعة تحت اسم (حولية الثقافة العربية) قدمت عرضاً وافياً لأنظمة التعليم العربية فيما بين ١٩٤٨ ـ ١٩٦٢ .

والرجل الذي حمل العبء الأكبر في تأليفها وإخراجها هو المربي (ساطع الحصري) ، الذي عاش مع النهضة العربية الحديثة يتولى شؤون التربية في هذا البلد العربي أو ذاك ويشرف على عدد من النشاطات الثقافية لجامعة الدول العربية .

وقد امتازت « حولية الثقافة العربية » بالإحاطة بموضوعات التربية من جميع جوانبها ، فساطع الحصري حين يتناول التربية في بلد من البلدان العربية يقسم بحثه إلى قسمين يتحدث في الأول منهما عن « معاهد التربية والتعليم » ، ويتحدث في القسم الثاني عن « الشؤون الثقافية » لذلك البلد . وحديثه عن معاهد التربية يشمل القوانين والأنظمة المتعلقة بمختلف مراحل التعليم ، كما يتضمن إحصاءات تفصيلية عن كل مرحلة من هذه المراحل بالإضافة إلى بيان الموازنة العامة والخاصة بكل مرحلة على حدة . أما حديثه عن الشؤون الثقافية فإنه يتطرق إلى ما يتعلق بالثقافة من دستور البلد وقوانينها وأنظمتها الرسمية من جهة ومن قوانين ومناهج الأحزاب والجمعيات من جهة أخرى ، بالإضافة إلى المؤسسات الثقافية الكبرى كالمجامع العلمية ودور الكتب والمتاحف والجمعيات والنوادي والطباعة والصحافة والإذاعة إلخ ..

وفي سبيل تيسير عملها وتنظيمه أنشأت اللجنة الثقافية عدداً من الأجهزة هي : الإدارة الثقافية (إدارة التربية ، إدارة الثقافة ، إدارة العلوم) ، معهد إحياء المخطوطات العربية ، معهد الدراسات والبحوث العربية ، الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، مكتب الوفد الدائم لدى اليونسكو .

وجدير بالذكر أن اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية تحولت عام ١٩٧٠ إلى « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » ، كما تحول مقرها عام ١٩٧٨ إلى تونس .

وقد حددت المنظمة أهدافها على النحو التالي :

١ ـ تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية وتنشئة الإنسان العربي الصالح .

٢ ـ النهوض بأسباب التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٣ ـ النهوض بأسباب التنمية العلمية واستخدام العلم التطبيقي الحديث .

٤ ـ النهوض بأسباب التنمية البيئية .

٥ ـ السعي لوصل الفكر العربي الإسلامي والتجارب العربية الإسلامية بالأفكار والتجارب المعاصرة .

٦ ـ تنمية الثقافة العربية الإسلامية داخل البلدان العربية وخارجها .

٧ ـ المشاركة في الجهود المبذولة دولياً لتقريب أجزاء العالم وتنمية وسائل الإعلام والاتصال وتنظيم المعلومات وتيسير تداولها .

وقد توقفت « حولية الثقافة العربية » عن الصدور منذ ١٩٦٤ ، إلا أن المنظمة ماتزال تعنى بجمع المعلومات التربوية عن الأقطار العربية ، وتصدر عدداً من النشرات والكتب والمجلات المختصة ، وتعقد المؤتمرات والندوات . وهي في ذلك تتعرض للتربية المقارنة بصورة مباشرة وغير مباشرة .

رابعاً ـ التربية المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين

أ ـ الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة :

ازدادت أهمية التربية المقارنة في العقود الأربعة الأخيرة . فقد حصلت معظم البلدان المستعمَرة على استقلالها السياسي ، وعمل المسؤولون فيها على تحصيل المعلومات بأشكال التعليم القائمة في البلدان المتقدمة والتي يمكن الإفادة منها في تنمية بلادهم . بينما راحت البلدان الصناعية المتقدمة تبحث ـ فيما حولها ـ عن أساليب جديدة تساعدها على رفع مستواها التعليمي وكفاءتها الاقتصادية بغية المحافظة على مكانتها بين شعوب العالم .

وللدلالة على الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة يكفي أن نعرف أن علماء التربية المقارنة بدؤوا منذ عام ١٩٥٦ بإنشاء جمعيات متخصصة في الولايات المتحدة أولاً ، ثم في

أكثر من خمسة عشر بلداً ومنطقة من العالم . ومعظم هذه الجمعيات يدعو إلى مؤتمرات سنوية تعرض فيها مشاريع وتقارير عن البحوث التي يجريها الأعضاء .

وفي عام ١٩٧٠ ، أنشأ هؤلاء « المجلس الدولي لجمعيات التربية المقارنة » الذي يعقد مؤتمرات دورية لتبادل المعلومات حول البحوث التي تجريها الجمعيات القومية والإقليمية ومناقشتها .

وفي سبيل تعميم نتائج البحوث المقارنة تقوم الجمعيات القومية والإقليمية والمنظمات الدولية مثل اليونسكو والمكتب الدولي للتربية بنشر مجلات وكتب تقدم نوعين من الدراسات :

الأول ، يعرض دراسات تقتصر على بلد واحد مثل : إدارة التربية في بلد ما ، أو وضع التربية في بلد أو منطقة ما . وهذه الدراسات تسمى عادة استقصاءات وطنية ؛ أو دراسات مناطق أو حالات .

والثاني ، مقارن بكل معنى الكلمة ، أي أنه يعرض لظاهرة أو مشكلة في أكثر من بلد في وقت واحد .

وقد تمّ مؤخراً تبني مصطلح « التربية المقارنة والدولية » لإبراز أهمية البحوث التي تقتصر على بلد واحد أو منطقة واحدة في هذا الميدان ، لأن هذه البحوث تخدم أغراض التربية المقارنة حين يقارن القارئ محتواها بما يجري في بلدان أخرى . ويتجلى هذا المنظور في « موسوعة التربية المقارنة وأنظمة التعليم الوطنية Encyclopedia of comparative education and national systems of education, postletwhaitc, 1988 » ،
تلك الموسوعة التي تحتوي على وصف لأنظمة التعليم في ١٥٩ بلداً ، بالإضافة إلى مقالات تلخص الجوانب الرئيسة للتربية المقارنة .

وبالرغم من هذا الاهتمام المتزايد ، أو بسببه ، ما تزال التربية المقارنة مجالاً يبحث عن هوية متميزة ، ويكافح من أجل تحديد قضاياه وإطاره النظري ونماذج بحثه وطرائقه .

وإذا كانت هوية العلم تتضح من تعريفه ، فإن علماء التربية المقارنة المعاصرون يفضلون تعريف مجالهم بصورة غير مباشرة عن طريق تحديد الأهداف التي يعملون على تحقيقها . ومنها تلك الأهداف التي اشتقها هالز W.D.Halls قياساً على أهداف علم الاجتماع المقارن ، وهي :

١ ـ إقامة بنية تفصيلية للتربية ، تنطوي على وصف إجمالي وتصنيف لأشكالها المتنوعة .

٢ ـ تحديد العلاقات وأشكال التفاعل بين مظاهر التربية المختلفة أو عواملها ، وبين التربية والمجتمع .

٣ ـ تمييز الشروط الأساسية لتغير التربية واستمرارها ، وربط الظاهرتين بقوانين فلسفية أبعد مدى .

وهذه الأهداف الثلاثة تستدعي إقامة ارتباطات ، وتحديد علاقات تصل بين العادات والممارسات والقوانين الاجتماعية من جهة ، والمؤسسات التربوية من جهة أخرى ؛ مما يمثل عناصر للتحليل يفيد منها المعنيون بتحسين نظام التعليم في بلدهم .

ب ـ قضايا التربية المقارنة :

تغيرت قضايا التربية المقارنة أكثر من مرة خلال العقود الماضية . فقد رأينا أن الرواد مثل كاندل وهانز كانوا يركزون في الفترة السابقة على تعريف العلم من حيث الموضوع والطريقة . وكان الموضوع يتمثل في المشكلات التربوية ونظم التعليم القومية ، وكانت الطريقة تتمثل في وصف المشكلات التربوية أو نظم التعليم القومية في سياقها الاجتماعي والتاريخي والسياسي والثقافي .

كان هؤلاء الرواد على قناعة تامة بأن الممارسات والنظم التربوية لا يمكن فهمها خارج تاريخ بلادها السياسي والاجتماعي المتميز، وأن المدارس تعكس الطابع الوطني لبلد ما وتدعمه في الوقت ذاته، لذلك كان غرض التربية المقارنة - في رأيهم - تفسير الواقع أو الماضي، وليس التنبؤ بالمستقبل الذي يخدم التخطيط والإصلاح.

ارتفعت الانتقادات الرئيسة لهذا الموقف في الخمسينيات، وقال علماء مثل هارولد نواه H.Noah، وماكس اكشتاين M.Eckstein، وأندريا كازامياس A.Kazanias، إن الدراسات التاريخية والوصفية غير علمية لأنها لا تؤدي إلى إقامة ارتباطات سببية، ولا تقدم بالتالي أساساً لتحسين العمل التربوي. أضف إلى ذلك أن تعريفها للتربية المقارنة غائم، يقتصر على أن هذا العلم يدرس المشكلات التربوية ونظم التعليم الأجنبية.

إزاء هذه الانتقادات ظهرت في الخمسينيات والستينيات استجابات عديدة.

فقد طوّر جورج بيريدي G.Bereday على سبيل المثال، طريقة متميزة تعرّف التربية المقارنة بأنها: مقارنة لظواهر تربوية ضمن أنظمة تعليم مختلفة. وتتكون تلك الطريقة من خطوتين أساسيتين هما:

- دراسات المناطق أو الحالات، ويجري التركيز فيها على كل بلد أو منطقة على حدة، فتوصف الظاهرة التربوية ثم تفسر في ضوء الظروف الاجتماعية التي تحيط بها.

- الدراسة المقارنة، وهي تبدأ بوضع حدّ مشترك أو فرضية تقوم على أساسها المقارنة الفعلية. وهذه تسير بدورها في خطوات متدرجة تبدأ بمقارنة المشكلات البسيطة المحددة، وتنتهي بمقارنة شاملة لأنظمة التعليم.

أما هارولد نواه وماكس اكشتاين فقد ألحا على إيجاد قدر أكبر من الدقة في التربية المقارنة عن طريق استخدام «الطريقة العلمية» التي تتمثل في وضع الفرضية واختبارها وتحقيقها من خلال معطيات كمية عن أنظمة التعليم ومردوداتها.

وقد أدى هذا الاتجاه إلى التخلي عن ربط التربية بالسياق الاجتماعي والثقافي ، وإلى إعطاء الإحصاء مكانة عالية في الدراسات المقارنة ، وتحويل علم التربية المقارنة بالتالي من مجال يصف أنظمة التعليم القومية ويعمل على تفسير نشوئها وتطورها بالاستناد إلى السياقات الوطنية الخاصة ، إلى علم يركز على ظواهر تربوية محددة مثل : عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم ، ومستوى تعليمهم ؛ وأثر هذه الظواهر التربوية في مردودات اجتماعية معينة مثل : نمو الاقتصاد واستقرار النظام السياسي .

وقد أريد من هذا الفصل بين الظواهر التربوية وسياقها ، التوصل إلى قوانين علمية يمكن الاستناد إليها في الهندسة الاجتماعية .

على أن هناك انتقاداً حديثاً لتركيز هؤلاء العلماء على مردودات التربية في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، واتهاماً لهم بإهمال المردود التربوي نفسه . من هنا جاءت الدعوة حالياً إلى تركيز الاهتمام على المردودات التربوية أو المعرفية للتعليم ، بمعنى الاهتمام بكفاءة التعليم نفسه دونما اعتبار للنتائج الاجتماعية المرجوة منه .

وربما كان عدم إصرار علماء التربية المقارنة على تعريف مجالهم ، واللجوء إلى تحديد أهدافهم بدلاً من ذلك ، كما بيّنا سابقاً ، نتيجة طبيعية لهذا النقاش المستمر . على أن من نتائجه أيضاً التنوع الشديد في طرائق البحث ومقارباته أو نظرياته .

جـ ـ طرائق البحث :

تهتم التربية المقارنة ـ كما رأينا ـ بقضايا تربوية مختلفة في سياق قومي أو متعدد الثقافات . ونظراً لأنها تأخذ على عاتقها هذه المجموعة المتنوعة من المسائل ، فإنها تمثل ملتقى لعدد من العلوم ، ولا تستطيع ادعاء أداة أو طريقة تميزها بوضوح عن غيرها من العلوم التربوية والاجتماعية .

وربما كانت صفة « مقارنة » تساعد على تضييق إطار عملها ، إلا أن هذا المصطلح

نفسـه فضفـاض يصعب تحـديـده ، نظراً لانتشـار المقـارنـة على نطـاق واسع في الحيـاة اليومية ، وفي الفكر الإنساني عامة بصفتها جزءاً لا يتجزأ من عملية تحصيل المعرفة .

يكفي أن نقول ، لأغراض هذا الفصل ، إن البحث في التربية المقارنـة يتوقع منـه أن يلبي المعايير المعترف بها في البحث العلمي ، أي أنـه يجب أن يكون منظماً ، ومنصبـاً على مشكلة ، ويستهدي بنظرية ، ويجري بحسب طريقة واضحة . كما أن هنـاك مـدى واسعاً من الطرائق المستخدمة في الدراسات المقارنة ، وكل منها يناسب البحث في نماذج معينة من المسائل .

وفيما يلي لمحة عن أنواع البحوث التي ظهرت في هذا المجال موزعـة بحسب التقنيـات التي استخدمت فيها .

١ ـ البحوث التاريخية Historical

تهدف هذه البحوث إلى إلقاء الضوء على عملية أو مؤسسة تربوية ، أو إيضـاح فكر تربوي ، خلال حُقب زمنيـة مختلفـة ؛ وتجمع معلومـاتهـا في الغـالـب من مواد مكتوبـة (كتب ، دوريات ، صحف ، رسائل ، وثائق قانونية إلخ ..) إلا أنها تستخـدم أيضـاً مقـابلات لـلأشخـاص الـذين شـاركـوا في أحـداث المـاضي ، أو لآخرين عرفـوا هـؤلاء الأشخـاص على الأقل . أضف إلى ذلـك ، أن التطـور في تقنيـة التسجيـلات السمعيـة ـ البصريـة وفّر للمؤرخين مصـادر كثيرة للمعلومـات مثل الصـور والأفـلام والتسجيـلات المسموعة والمرئية ، وما تحفظه ذاكرة الحاسوب . كما أن تقدم البحث في العلوم الإنسانيـة وفّر لهم تقنيات جديـدة تزيـد بحوثهم دقـة وتنوعـاً ، ومنهـا تقنيـات التفسير ، وتحليل المحتوى ، والتكميم أي (تحويل المعطيات الكيفية إلى معطيات كمية) .

٢ ـ البحوث الوصفية Descriptive

تهدف هذه البحوث إلى تحديد مكونات ظاهرة أو عملية تعليمية ، وبيان العلاقـات فيما بينها ، دون النظر إلى قيمتها ودلالتها .

مثال ذلك : بنية الإدارة التربوية في سورية ، وطرائق تدريس العلوم في مصر . إن الباحثين يحاولون أن يجيبوا في هذه البحوث عن الأسئلة التالية :

- ما الوضع الحالي للظاهرة ؟
- ما العناصر التي تكوّنها ؟
- ما العلاقات القائمة بين هذه العناصر ؟

وهذه التساؤلات تدفعهم إلى إجراء تنقيب تفصيلي دقيق أو استقصاء شامل عن الظاهرة المدروسة ، وتقديم تقرير عن وضع الأشياء كما هي ، أو بحسب الصورة التي تدرك بها .

٣ ـ البحوث التحليلية Analytical

تستخدم عبارة « بحث تحليلي » للدلالة على عمل لا يقتصر الباحث فيه على وصف مكونات عملية تربوية وتحديد العلاقات القائمة فيما بينها ، بل يحاول ـ إضافة إلى ذلك ـ أن يفسر هذه العلاقات ويبين النتائج التي تترتب عليها .

وحين ينصب البحث التحليلي على لاعب أو مجموعة من اللاعبين فإنه يحاول تفسير السلوك والأدوار .

وهو يحاول الإجابة عن أسئلة من النوع التالي :

- ما تفسير العلاقات أو النتائج الملاحظة ؟
- لماذا يسلك الأشخاص أو تسير الأنظمة على هذا النحو ؟

إن غرض البحث التحليلي يتمثل في فهم العلاقات القائمة بين كل عنصر أو عامل وآخر ، ومعرفة كيف تتغير العلاقات بحسب الأشخاص والظروف ، وكيف يمكن تغييرها إذا تطلب الأمر ذلك .

وجدير بالذكر أن عبارة « بحث تفسيري Hermeneutics » يمكن أن تستخدم بالمعنى نفسه .

٤ ـ البحوث التقويمية Evaluative

تفيد البحوث التقويمية في التربية لاختبار فرضية معينة أو مبدأ من مبادئ الممارسة المهنية ، كما أنها تستقصي القضايا المتعلقة بفاعلية برامج أو تقنيات تعليمية معينة . ومن الممكن إجراؤها لتقويم ما إذا كانت التغييرات المحدثة في برنامج ما مناسبة ، أو لتحسين أسلوب إدخال التغييرات .

ومن الأسئلة التي يحاول الباحث أن يجيب عنها في هذه البحوث :

- هل البرنامج (أ) أفضل أو أقل كلفة من البرنامج (ب) ؟
- هل البرنامج المقترح مناسب للسياق القائم ؟

ويتوقع من هذه البحوث المساعدة في التخطيط ووضع السياسات ، أو على الأقل في اتخاذ القرارات بشأن الموضوع المدروس .

وتتضمن الدراسات التقويمية في العادة عناصر وصفية وتحليلية نظراً لأن الباحث يصف العملية التربوية أولاً ، ثم يحدد العوامل التي سببت هذه النتائج التي كشف عنها التقويم .

٥ ـ البحوث الاستكشافية Exploratory

يهدف البحث الاستكشافي لاستنباط فرضيات أو مسائل للبحث ، لا لاختبار فرضيات أو التوصل إلى حلول .

وهذه البحوث تساعد الباحثين على جمع المعطيات اللازمة لتحديد القضايا التي تحتاج إلى مزيد من البحث الوصفي أو التحليلي أو التقويمي ..

وهي تطرح الأسئلة التالية وتحاول الإجابة عنها :

- ما التقنيات المتعلقة بالأدوار والعلاقات والعمليات الجارية والتي تستحق الفحص بأساليب أخرى للبحث ؟

ـ ما النماذج والأنماط والطرائق التي يمكن أن تفيد في تصميم بحوث في المستقبل ؟

جـ ـ نظريات البحث ومقارباته :

للنظرية أثر بالغ في البحث التربوي المقارن ، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة من خلال تأطير أسئلة البحث ، أم بصورة غير مباشرة من خلال المسلمات التي ينطلق البحث منها .

وليس من الضروري أن يتبع الباحث منظوراً أو مقاربة واحدة في جميع دراساته ؛ فقد ينطلق من وجهة نظر مختلفة ويتبنى مخططاً أو نموذجاً مختلفاً في كل دراسة جديدة .

إلا أنه حين تنتظم عناصر وجهة نظر ما بصورة متماسكة ، فإنها يمكن أن تسمى نظرية .

وسنحاول فيما يلي وصف أهم المقاربات التي تبناها علماء التربية المقارنة خلال العقود الستة الماضية ، من خلال توزيعها إلى خمسة منظورات رئيسة ، هي :

١ ـ المنظور التاريخي :

وهو يتمثل في فحص عملية تربوية خلال حقبة معينة من الزمن .

يقول أنصار المقاربة التاريخية إن ميزتها الرئيسة تعود إلى قدرتها على إبراز كيفية تضافر عوامل عديدة في مجتمع ما لأحداث مردودات تربوية يتميز بها هذا المجتمع . كما يؤكدون أن التحليل التاريخي الجيد لنظام تربوي واحد يفضي بالضرورة إلى وضع فرضيات بشأن مبادئ عامة ، وهذه الفرضيات يمكن اختبارها في مجتمعات أخرى . إضافة إلى أنه من الممكن إيجاد البعد المقارن في هذه المقاربة بدراسة عدة بلدان في وقت واحد .

وجدير بالذكر أنه ليس من الضروري أن يكون البحث كله تاريخياً . ففي غالب الأحيان يتطلب وصف الوضع الحالي لعملية تربوية أو نظام تربوي ما أن يمهد له بمقدمة تاريخية مقتضبة تلقي النور على هذا الوضع ، بالرغم من أن عنوان البحث لا يشير إلى الجانب التاريخي فيه .

٢ ـ النظريات الوظيفية :

تستقي هذه النظريات أصولها من العلوم الاجتماعية . وهي تتناول التربية بصورة عامة على أنها بضاعة أو خدمة تفيد الفرد وتسهم في الخير العام ، الذي يعبر عنه حيناً باستقرار المجتمع واستمراره وآخر بالتنمية والتقدم .

ومن هذه النظريات : الوظيفية البنيوية ، والتطابق ، والتنمية ، والتحديث ، ورأس المال البشري .

ـ النظرية الوظيفية ـ البنيوية Structural functionalism

تقول هذه النظرية إن لكل مجتمع بنية ووظائف ترتبط بهذ البنية . والأسلوب الذي يتبعه الناس في إنتاج البضائع واستهلاكها ينشئ الأدوار التي يؤدونها ـ ومنها مكانتهم الاجتماعية ـ كما ينشئ مؤسسات وقيماً . ومهمة نظام التعليم تحقيق الاستمرار لهذه البنية .

ومن هنا فإن أنصار المنظور الوظيفي ـ البنيوي يرون أن أفضل البحوث التربوية تتمثل في تلك التي تلقي الضوء على الكيفية التي تدعم بها التربية شكل المجتمع . ومن البحوث التي تجري عبر عدة ثقافات ، ومقارنة تلك التي تجري في ثقافات معينة ، يستطيع الباحثون استخلاص مبادئ عامة تفسر كيف تعمل مختلف النظم لتحقيق ذلك .

وأهم الانتقادات الموجهة للمقاربة الوظيفية ـ البنيوية يتمثل في أنها تعنى بالثبات الاجتماعي أكثر مما تعنى بالتغير .

- نظرية التطابق Correspondence

وهي تقترب من الوظيفية - البنيوية في افتراضها أن التربية والعمل (أي النظام الاقتصادي والمهني) يطابق كل منهما الآخر من حيث البنية والمحتوى ؛ وأن دور النظام التربوي يتمثل في الإبقاء على البنية الاجتماعية القائمة .

- نموذج التنمية Development

تهدف الدراسات التنموية إلى الإجابة عن أسئلة مثل :

- ما الدور الذي أدته التربية في تحديد ظروف البلد الاقتصادية - الاجتماعية - السياسية - الثقافية ؟

- كيف تستطيع التربية (في إطار الخطط المستقبلية) الإسهام في التقدم ؟

- كيف تستطيع الخطط توفير الفرص التربوية للأفراد والجماعات بغية تمكينهم من تحقيق طموحاتهم ؟

ومن الواضح أن وراء هذه التساؤلات قناعة بوجود دور ما للتربية في إحداث التغير المطلوب .

- نموذج التحديث Modernization

يُعنى هذا النموذج بشكل من أشكال التنمية ، ويبرز في دراسات تركز على دور التربية في جهود الدول لتبني أشكال معقدة من التقنية بغية زيادة إنتاج البضائع والخدمات وتوزيعها . ومن الأسئلة التي يطرحها :

كيف تسهم التربية في تقدم عملية التحديث أو تخلفها ؟

- نظرية رأس المال البشري Human Capital

تمثل المسلمة الرئيسة لهذه النظرية في أن التربية شكل من أشكال التوظيف في رأس المال البشري ، وأن التربية ترفع من إنتاج العمال ، مما يؤدي بالتالي إلى زيادة

دخولهم . ومن الأسئلة التي تعنى بها :

كيف تسهم التربية في زيادة إنتاج الفرد الاقتصادي ، أو إنقاصه ؟

ويتكون معظم الباحثين في إطار وجهة النظر هذه من المحللين السياسيين والاقتصاديين .

٣ ـ النظريات الماركسية ومفهوم الصراع Conflict

تناقض هذه النظريات منظور الوظيفية ـ البنيوية من حيث تركيزها على الانقسامات في المجتمع الواحد ، بدلاً من الجوانب المشتركة . ويرى أنصارها أن الاختلاف والانقسام لا يشكلان انحرافات اجتماعية ، بل هما ظرفان طبيعيان يساعدان على التغير ؛ ويحاولون في دراساتهم اكتشاف المنتمين إلى كل من الفئات المتصارعة وبواعثهم ، واستراتيجياتهم ، ومدى نجاحهم .

٤ ـ نظرية النظام العالمي World systems والتبعية Dependency

تبرز هذه النظرية تداخل بلدان العالم ، وترى أن الدراسات التي تعنى بالظروف والمؤسسات القائمة في أي مجتمع معاصر ـ ومنها الدراسات التي ترمي إلى تفسير دور المؤسسات التربوية في ذلك المجتمع ـ يجب أن تنظر إلى هذه المؤسسات وتلك الظروف في إطارها العالمي الاجتماعي ـ الاقتصادي ـ السياسي ـ الثقافي برمته .

وقد لفت النظر في هذا الإطار العالمي سيطرة القوى الإمبريالية الأوربية والأمريكية واليابانية على بلدان العالم الثالث في آسية وأفريقية وأمريكة اللاتينية ، مما قاد إلى ظهور نظرية التبعية / الإمبريالية Dependency / Inperialism التي تقول بأن البلدان الصناعية المتقدمة تشكل ـ داخل النظام العالمي ـ المحور أو القلب الذي يؤثر في بلدان الأطراف ويسيطر عليها .

ويؤكد أنصار هذه النظرية أن شعوب العالم الثالث ما زالت تابعة لمستعمريها

السابقين بالرغم من أن معظمها حصل على الاستقلال في أعقاب الحرب العالمية الثانية .

وفي مجال التربية يرى هؤلاء أن التربية في بلدان الأطراف تعكس علاقات التراتب وارتباطات التبعية لاقتصاد وثقافة بلدان المحور أو القلب .

٥ ـ النظريات الإنسانية Humanist Theorics

تشترك النظريات الوظيفية والماركسية ونظريات النظام العالمي والتبعية غالباً في النظرة القائلة بأن الحقيقة محسوسة ، وأنها تعرّف بوقائع يمكن تحديدها بصورة عملية . أما النظريات الإنسانية أو التأويلية Interpretist فهي تلح على الطبيعة الذاتية للحقيقة ، وعلى الحاجة إلى دراسة الأنظمة التربوية من خلال ما تمثله التربية للذين يشاركون في العملية وهم الطلاب والأساتذة .

ويمكن إدراج نظرية التحرر Liberation ضمن هذه النظريات ، فهي مقاربة إنسانية لمسائل التنمية ، تستند إلى المسلمة القائلة بأن أفراد المجتمعات النامية يعانون الاضطهاد على الصعيدين الداخلي والخارجي .. ومن هنا فإن العلاج الرئيس للتغلب على ظروفهم يكمن في تربيتهم تربية تجعلهم واعين لهذه الظروف ، كما يقول باولو فراير P.Freire على أن بعض الباحثين يدرج هذه النظرية في إطار النظريات الماركسية الجديدة .

ويمكن القول أخيراً إن هناك مصطلحات عديدة جرى تبنيها لتعكس المنظورات التي ينطلق منها الباحثون أثناء تحليلهم للعمليات التربوية . ومن نافلة القول إن الباحث قد يعتمد أكثر من وجهة نظر في الدراسة التي يجريها ؛ وإن ما ذكر من نظريات ومقاربات لا يحيط بجميع المواقف التي تصدر عنها بحوث التربية المقارنة والدولية المعاصرة .

الفصل الثاني

إدارة التعليم في الدول المتقدمة والعربية

أولاً ـ الدولة والتعليم .

أ ـ علاقة الدولة بالتعليم في العصور القديمة والوسطى .

ب ـ علاقة الدولة بالتعليم في العصر الحديث .

جـ ـ وظائف الدولة الحديثة فيما يتعلق بالتعليم .

ثانياً ـ طبيعة الإدارة التربوية .

أ ـ المركزية : حسناتها وسيئاتها .

ب ـ اللامركزية : حسناتها وسيئاتها .

ثالثاً ـ إدارة التربية في الدول الصناعية المتقدمة .

أ ـ المبادئ التي تأخذ بها الدول المتقدمة .

ب ـ إدارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية .

جـ ـ إدارة التربية في فرنسة .

رابعاً ـ إدارة التربية في الدول العربية .

أ ـ السمات العامة .

ب ـ الأسس التي تقوم عليها إدارة التربية في الأقطار العربية .

أولاً ـ الدولة والتعليم

تحاول كل دولة أن تجد إجابات لمشكلاتها الخاصة بالاستناد إلى تاريخها وتراثها الثقافي والاجتماعي ، لذلك نجد إجابات متعددة لمشكلة من يضبط التربية ويديرها ويمولها . هناك علاقات تختلف من دولة لأخرى بين الأهل والأطفال ، بين الأهل والمؤسسات الدينية ، بين الأسر والسلطات المحلية ، بين الأحزاب السياسية والدولة ، بين السلطات المحلية والمركزية . وهذه العلاقات تحدد بدرجة كبيرة الشكل الذي تنظم عليه العملية التربوية .

ويدل التطور التاريخي العام على أن مؤسسات التعليم قد مرت بثلاثة أدوار رئيسية وهي :

- المدارس الأهلية التي يتولى أمرها الأفراد أو الهيئات الأهلية .
- المدارس الأهلية التي تتولى أمرها الهيئات الدينية .
- المدارس العامة التي تتولى أمرها السلطات المحلية أو الحكومات .

وهناك حضارات بدأ التعليم فيها على يد رجال الدين ، ثم انتقل إلى الأفراد العاديين ، فإلى الدولة .

وقد أدى نشوء المدارس العامة إلى زيادة مسؤولية الدولة عن التربية وإلى ضرورة إنشاء إدارة تربوية عامة تهتم بشؤون التعليم وتعمل على تطويره .

أ ـ علاقة الدولة بالتعليم في العصور القديمة والمتوسطة :

ـ كان حق الإشراف على المدارس في القديم مركزاً في يد الأسرة ، لأن الأسرة كانت أشبه شيء بدولة مصغرة لها وظائف سياسية واقتصادية وقضائية ، تعلم أولادها ما تشاء وتراقب تعلمهم كما تشاء . فلما أنشئت المدارس النظامية انتقل الإشراف على التعليم من

يد الأسرة إلى يد الكهنة والكتاب الدينيين (Scribes) ، والدليل على ذلك أن المدارس التي أنشئت في بابل ومصر القديمة كانت متصلة بالمعابد ، وكان الغرض منها تدريب الكهنة وإعداد الموظفين الذين تحتاج إليهم السلطة الحاكمة ، أما سائر أفراد الشعب فلم تكن لهم مدارس نظامية بل كان تعليمهم تابعاً لأسرهم أو قبائلهم . ولم تنشأ المدرسة المستقلة عن الأسرة أو المعبد إلا في الألف الثالث قبل الميلاد أي في زمن السومريين وكان سبب إنشائها تغير هدف التعليم ، لأن هدفه أصبح في هذا العهد إعداد الموظفين لا إعداد الكهنة .

وحين ننتقل إلى الحضارة اليونانية نجد نموذجين مختلفين : نموذج إسبرطة ، ونموذج أثينة .

ـ كان الإسبرطيون من أكثر القدماء اعتقاداً أن التعليم من شأن الدولة ، وكان حكام إسبرطة يشرفون بأنفسهم على جميع هيئات التعليم ، هذا إلى جانب سلطاتهم المدنية والعسكرية . فلما كثرت وظائفهم عهدوا في الإشراف على التعليم إلى رجال مختصين . ويدل تاريخ التربية على أن الولد الإسبرطي كانت ينتزع في السابعة من العمر من حضن أمه ويوضع في معسكرات عامة ينام فيها ويتناول طعامه ويتلقى علومه على نفقة الدولة ، حتى إذا بلغ الثامنة عشرة درب تدريباً عسكرياً مدة سنتين ثم مارس الخدمة العسكرية مدة عشر سنوات . ولم تكن تربية الفتيات الإسبرطيات مختلفة عن تربية الفتيان إلا في السماح لهن بالمبيت في منازلهن .

ـ أما في أثينة فإن الدولة لم تتدخل في شؤون التعليم مباشرة بل تركته في يد الأسرة والأفراد مقتصرة على إلزام الآباء بتعليم أولادهم مبادئ العلوم والآداب والرياضة البدنية والموسيقى . فإذا تخلف الآباء عن القيام بهذا الواجب أعفي أولادهم من مسؤولية إعالتهم في زمن الشيخوخة . وقد وضع (صولون) للتعليم عدة قوانين منها إلزام الدولة بالإنفاق على تعليم أبناء الشهداء وإلزام الآباء بتعليم أولادهم عناصر الثقافة الأولية . ومع

أن هذه القوانين تدل على اهتمام الدولة الأثينية بما يجب أن يتعلمه أبناؤها فإن اهتمامها بالتعليم لم يمتد إلى إنشاء المدارس العامة ولا إلى تمويلها . وهكذا تركت أثينة للمدرسين أنفسهم حق إنشاء المدارس وتركت للآباء حق اختيار المدرسين الذين يريدونهم لأولادهم .

ـ ومن عجيب المفارقات أن فلاسفة أثينة لم يؤيدوا سياسة دولتهم في عدم تدخلها المباشر في شؤون التعليم . والدليل على ذلك أن **أفلاطون** يعلن في كتاب (الجمهورية) وكتاب (القوانين) أنه من الخير للدولة أن تشرف على تربية النشء إشرافاً تاماً لأن التربية إحدى وظائفها الأساسية . ولعله لم يقل بوجوب تدخل الدولة في التعليم إلا لما شاهده من ضعف في الشبان الآثينيين فعزا هزيمة أثينة في حربها مع إسبرطة إلى إهمال الدولة إنشاء المدارس والإشراف عليها . وما ذهب إليه أفلاطون ذهب إليه **أرسطو** فزعم أن استقرار الحكم في الدولة متوقف على نوع التربية التي ينشأ عليها الصغار ، وأن التربية الموحدة التي تشرف عليها الدولة خير من تربية المدارس الحرة لأن هذه التربية الأخيرة تفرق بين أبناء الأغنياء وأبناء الفقراء وتفسح المجال لتطاحن الطبقات الاجتماعية . ويتساءل أرسطو ما هي قيمة الدستور الديمقراطي إذا لم تكن لدى الشعب تربية أخلاقية تدعمه ، وهو في ذلك يقول :

« لا يستطيع أحد أن ينكر أن تربية الأولاد يجب أن تكون أحد الموضوعات الأولى التي يعنى بها الشرع ، فحيثما كانت أمور التربية مهملة أصاب الدولة من ذلك مصيبة مشؤومة » .

ويقول : « لما كانت غاية الدولة واحدة وجب أن تكون التربية فيها متماثلة . ومن هنا ينتج أن التربية يجب أن تكون موضع الرعاية العامة ، فما هو مشترك بين جميع أفراد الشعب يجب أن يعلم بالاشتراك ، ومن الخطأ العميق أن يظن المواطن أنه سيد نفسه ، فإن المواطنين جميعاً مدينون للدولة » .

ـ أما الرومانيون فإنهم ، مع معارضتهم لفكرة تدخل الدولة في شؤون التعليم في الأدوار الأولى من تاريخهم ، مالوا إلى الأخذ بهذه الفكرة في الأدوار الأخيرة منه . ويقال أن (فسبازيان Vespasian) (٩ ـ ٧٩ م) كان أول إمبراطور منح المدارس الخاصة إعانات مالية وأغدق الهبات على المعلمين . أضف إلى ذلك أن اهتمام الرومان بشؤون التعليم لم يقتصر على منح الإعانات وإغداق الهبات بل تناول تعيين المعلمين وتحديد مرتباتهم والترخيص لهم بفتح المدارس .

ـ فلما سقطت الإمبراطورية الرومانية انتقلت إدارة شؤون المدارس في القرون الوسطى ، إلى أيدي السلطات الدينية ، فسيطرت هذه السلطات على التعليم ووضعته تحت إشرافها ، واستمرت سيطرتها عليه عدة قرون لا ينازعها في أمره أحد .

ب ـ علاقة الدولة بالتعليم في العصر الحديث :

قلنا أن السلطات الدينية في القرون الوسطى جعلت نفسها مسؤولة عن التعليم وأنها سيطرت عليه مدة تزيد على عشرة قرون ، فلما جاء عصر الإصلاح الديني أخذت الدولة توطد سلطانها وتعمل على مراقبة التعليم بنفسها ، واشتدت بعد ذلك سيطرة الدولة على التعليم حتى بلغت الذروة في القرنين الأخيرين ـ فقامت المدارس العامة على نطاق واسع وعمّ مبدأ تكافؤ الفرص ، وأصبح التعليم إلزامياً ومجانياً في معظم أنحاء العالم .

ولعل أهم العوامل التي أدت إلى زيادة سيطرة الدولة على التعليم في العصر الحديث نشوء القوميات الجديدة ، وقيام الثورات السياسية والاقتصادية كالثورة الفرنسية والثورة الصناعية . قال لاشالوته (Lachalotais) وهو من رجال القرن الثامن عشر (١٧٠١ ـ ١٧٨٥) : « أنا لا أجرؤ على إبعاد رجال الدين عن التعليم ، ولكنني أحتج على إبعاد المدنيين عنه . إنني أطالب بنظام تعليمي يعتمد على الدولة ، لأن لكل دولة الحق في تربية أبنائها ، وهو حق لا يمكن التنازل عنه أو المساس به ، لأن أبناء الدولة

يجب أن يتعلموا على آيدي موظفي الدولة » . ومعنى ذلك أن (لاشالوته) يرى أن نظام التعليم يجب أن يكون مدنياً ؛ أي أن تشرف عليه الدولة وأن تكون مناهجه متحررة من سيطرة الكنيسة . وما طالب به (لاشالوته) يطالب به أيضاً (رولان) و (تورغو) و (روسو) وغيرهم . وانتشرت هذه المبادئ بتأثير الثورة الفرنسية انتشاراً واسعاً إلا أنها لم تعم دول أوربة كلها إلا في نهاية القرن الثامن عشر .

ـ ففي **فرنسة** أصدر (نابليون بونابرت) سنة (١٨٠٨) مرسوماً يقضي بمنع إنشاء المدارس والمعاهد خارج الجامعة الإمبراطورية وبدون إذن من رئيس الجامعة . وكان هذا المرسوم متفقاً مع مبادئ نابليون وآرائه السياسية ، فهو يقول إن مسألة التعليم أولى المسائل السياسية ، وإن الدولة لا تستطيع أن تحقق الاستقرار إلا إذا كان لديها هيئة تعليمية ذات مبادئ واضحة . فإذا لم نعلم الطفل منذ نعومة أظافره أن يكون جمهورياً أو ملكياً أو كاثوليكياً أو ذا مذهب حر لم تكن الدولة هي الأمة بل كانت هيئة قائمة على قواعد ضعيفة معرضة للتأثير والتغيير والاضطراب . وهكذا جعل (نابليون) سيطرة الدولة على التعليم أساساً لنظام حكمه وجعل صفوف المدارس أشبه بفرق الجيش .

ـ أما **الإنكليز** فقد عارضوا في البداية تدخل الدولة في التعليم وقيامها بإنشاء المدارس العامة . وذلك لسببين ، الأول خوفهم من نشر التعليم في الطبقات الفقيرة ، والثاني خوفهم من سيطرة الدولة على عقول النشء . فما قاله (**ستورات ميل**) في نقده لنظام التعليم الذي تسيطر عليه الدولة : « كل ما ذكر عن أهمية الشخصية الفردية واختلاف الآراء وأنماط السلوك يوجب تنويع التعليم . وما التعليم العام الذي تقوم به الدولة إلا وسيلة لصب عقول الناس في قالب واحد يحظى برضاء السلطة العليا في الدولة سواء أكانت هذه السلطة هي الملك أو رجال الدين أو الطبقة الأرستقراطية أم الأغلبية المسيطرة على الحكم . ولن ينشأ عن هذا التعليم إلا السيطرة والتحكم في عقول الأفراد إلى الدرجة التي يصبح فيها العقل والجسم خاضعين للسلطة الحاكمة في الدولة

خضوعاً تاماً . لذلك لا يجوز أن يكون هناك نظام تعليمي تضعه الدولة وتشرف عليه . وإذا كان لا بد من هذا النظام فليكن واحداً من عدة أنظمة أو تجارب مختلفة ، ويكون الغرض منه في هذه الحالة توفير المثال الحسن وشحذ الهمم للوصول إلى مستويات عالية من الكفاية » . وهذا القول يدل على أن (ستورات ميل) أقرب إلى الاعتدال من موقف (**هربرت سبنسر**) الذي عارض تدخل الدولة في شؤون التعليم معارضة شديدة فقال : « إن هذا التدخل يؤدي إلى إيقاف الجهودات الفردية الحرة والقضاء عليها ، وإن التعليم الذي تتولاه الدولة لا بد أن ينتهي إلى مخطط معين تصاغ فيه عقول الأفراد صياغة واحدة ، وليس في مثل هذا النظام مجال للتجريب والتقدم » .

ـ وما يقال عن الإنكليز يقال أيضاً عن **الأميركيين** فإن حكومتهم الفدرالية لا تتدخل في شؤون التربية مباشرة . وليس في الدستور الأميركي ما يعطي للحكومة المركزية حق مراقبة التعليم أو توجيهه ، دع أن الكثيرين من قادة الفكر في الولايات المتحدة الأميركية ذهبوا إلى أن الإشراف على التعليم يجب أن يكون من وظائف الولايات والسلطات المحلية لا من وظائف الدولة الفدرالية ، فجاءت آراؤهم هذه مطابقة لإرادة الشعب وأدى ذلك كله إلى نظام اللامركزية في إدارة التعليم . وجميع التعديلات التي أدخلت بعد ذلك إلى الدستور الأمريكي لم تغير هذا المبدأ . وترجع ديمقراطية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تأثير الدستور الأميركي وتأثير طائفة من كبار المربين مثل (تشانينغ Channing ١٧٨٠ ـ ١٨٤٢) ، و (هوراس مان Horace Mann ١٧٩٦ ـ ١٨٥٩) ، و (هنري بارنارد Henry Barnard ١٨١١ ـ ١٩٠١) الذين نشروا فكرة المدرسة العامة المجانية . على أن هناك إشرافاً على التعليم يقوم على اشتراك الولايات مع السلطات المحلية . ولا يزال هذا الإشراف المشترك مطبقاً حتى الآن بالرغم من توسيع سلطة الولايات وازدياد مراقبتها .

ـ يتضح من هذه النظرة التاريخية السريعة أن لعلاقة الدولة بالتعليم في العص

الحديث نظامين مختلفين الأول يضع التعليم تحت إشراف الدولة كما في فرنسة ، والثاني يستبعد إشراف الحكومة المركزية على التعليم كما في إنكلترة والولايات المتحدة الأميركية . على أن هناك أمراً هاماً جداً وهو أن تدخل الدولة في شؤون التعليم آخذ في ازدياد وأن هذا التدخل نتيجة طبيعية لازدياد وظائف الدولة في العصور الحديثة .

جـ ـ وظائف الدولة الحديثة فيما يتعلق بالتعليم :

كانت الدولة تقصر اهتمامها في الماضي على الدفاع الوطني وتوطيد الأمن الداخلي . ثم أخذت بعد ذلك تقوم بوظائف أخرى كتنظيم البريد وإقامة المعابد ، وإنشاء الطرق ، وتوسيع عمران المدن وحماية الاقتصاد العام ، وتنشيط الزراعة والتجارة والصناعة ، وحفظ الصحة ، وإنشاء معاهد التعليم والإنفاق عليها . يضاف إلى ذلك أن تطور الحياة الاقتصادية وتنوع صور الإنتاج حملا الدولة في الأيام الأخيرة على مباشرة بعض الأعمال الاقتصادية بنفسها . وأدى انتشار المبادئ الديمقراطية إلى تدخل الدولة في الصناعة والزراعة والتجارة لتحقيق العدل في المجال الاقتصادي على النحو الذي تمّ من قبل في المجال السياسي . وإذا قصرنا كلامنا الآن على وظائف الدولة في مجال التربية وجدنا عدداً من الوظائف هي :

١ ـ تمويل التعليم :

الدولة تنفق المال على إنشاء المباني المدرسية وصيانتها وتجهيزها بالأثاث والأدوات واللوازم ، وتدفع رواتب الموظفين والمعلمين ، وتزود التلاميذ بالكتب والدفاتر وتقدم لهم في بعض الأحيان وجبات غذائية وملابس وتمنح بعضهم مساعدات مالية لمتابعة دراستهم العالية ، إلخ .. ولهذا التمويل عدة طرق كالتمويل المركزي من الميزانية العامة أو التمويل الإقليمي أو المحلي من ميزانية المحافظات أو البلديات . وقد تضع الدولة لتمويل التعليم ضريبة خاصة أو تضيف على الضرائب العامة نسبة مئوية أو تعقد القروض الداخلية والخارجية لهذا الغرض . ويرى بعضهم أن تشترك الهيئات الحرة مع

الدولة في الإنفاق على المدارس لأن انفراد الدولة بالإنفاق يضخم ميزانيتها العامة ، ويحول دون إيجادها المال لإقامة المشاريع الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . كما يرى بعضهم أن تشترك السلطة المركزية والسلطات المحلية في تمويل التعليم فتتولى الدولة صرف رواتب معلمي المدارس الابتدائية وتتولى الوحدات المحلية إنشاء المباني . وأيّاً كان الأمر فإن إقرار إلزامية التعليم ومجانيته في الدولة الحديثة أوجب على حكومتها إيجاد المال الضروري لتعليم جميع أبناء الشعب . وما دامت التربية إحدى وسائل التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن تقاعس الدولة عن الإنفاق على التعليم والتربية لا يولد إلا الضعف والتأخر . وكل مال تنفقه الدولة على التعليم فهو نوع من التوظيف ، ومن شأن هذا التوظيف أن ينمي الحياة الاقتصادية عاجلاً أو آجلاً .

٢ ـ تنظيم التعليم :

والمقصود بالتنظيم الترتيب والتنسيق ، والغرض منه توحيد قواعد العمل في الأحوال المتماثلة . ويدخل في باب التنظيم ترتيب سُلّم التعليم ، وتحديد شروط التعيين في وظائف التعليم ، وتحديد الوظائف وتحديد الاختصاصات والمسؤوليات وتنسيق أنظمة المدارس وأنظمة الامتحانات وغيرها ، وهذه كلها أمور منظومة في قوانين أو قرارات تصدر عن السلطة المركزية في جميع البلدان التى تعتبر التعليم إحدى الخدمات العامة الملقاة على عاتق الدولة .

٣ ـ تخطيط التعليم وإعداد مناهجه :

وغاية الدولة من التخطيط إعداد الطاقات العاملة التي تحتاج إليها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أما غايتها من القيام بإعداد المناهج فهي أن تكون التربية موحدة الاتجاهات وأن تكون أهدافها متفقة مع المنازع القومية . ومع أن بعض المفكرين يرون أن تدخل الدولة في مناهج التعليم يقيد الحرية ويمنع الأفراد أو الهيئات من إجراء التجارب المؤدية إلى تحسين نوع التعليم فإن خوف الدولة من تعريض وحدتها للانقسام حملها على التدخل في رسم أهداف المناهج وتحديد محتواها .

وإذا اقتصرت الدولة في تحديد محتوى المناهج على رسم الخطوط العريضة فقط ولم تتدخل في الجزئيات لم تخل بشروط الملاءمة بين حاجات الطفل ومتطلبات البيئة . ولكن الدول النامية أكثر احتياجاً إلى تحديد جزئيات المواد ومراقبة طرائق التدريس من الدولة المتقدمة لقلة عدد المعلمين الأكفياء المتوافرين لديها . وهذا يجعل تدخلها في تخطيط التعليم وتحديد جزئيات المنهج ضرورة لا محيد عنها .

٤ ـ إدارة التعليم ومراقبته :

والمقصود بذلك أن الدولة هي التي تعين المدرسين وتحدد شروط عملهم ، وهي التي تراقب المدارس العامة والخاصة مراقبة دقيقة . ولا يعني ذلك أن تدير الدولة جميع المدارس بواسطة موظفيها ، بل أن تتأكد من أن جميع المدارس تنفذ الخطط المرسومة تنفيذاً دقيقاً . فإذا رخصت الدولة في إنشاء المدارس الخاصة راقبتها بواسطة مفتشيها ، وإذا منحت بعض المعاهد العامة استقلالاً مالياً وإدارياً قيدت هذا الاستقلال بشروط تحفظ للدولة حقها في الإشراف والتوجيه .

٥ ـ انفراد الدولة بمنح الشهادات العامة :

وهذه هي الوسيلة الوحيدة لتوحيد المستويات العلمية . وإذا كانت الدولة لا تعترف بقيمة الشهادات التي تمنحها المدارس الخاصة فمرد ذلك إلى أن إيكال منح الشهادات إلى هذه المدارس لا يضمن وحدة المستويات . وما دامت الشهادات في مجتمعنا الحاضر وسيلة للارتقاء الاجتماعي وشرطاً من شروط التوظيف في مختلف القطاعات ، فإن انفراد الدولة بمنحها هو الضمان الأول لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين .

٦ ـ إلزام الأهل بتعليم أولادهم :

ومعنى الإلزام أن التعليم حق للدولة وواجب على الأفراد ، وهو يوجب على

الدولة أن تعاقب الذين يمنعون أولادهم من ارتياد مناهل العلم . لقد أصبح مبدأ إلزامية التعليم من أوليات النظام الديمقراطي . فما من دولة راقية تستطيع اليوم أن تتقاعس عن تنفيذ هذا المبدأ ، وما من أمة ترضى الجهل لأبنائها إلا أن تكون متخلفة عن الركب . وإذا كانت جميع الدول مؤمنة بإلزامية التعليم فمرد ذلك إلى شعورها بأنها محتاجة إلى تفجير ينابيع الطاقات البشرية الكامنة في نفوس أفرادها . وإذا قيل أن في الإلزام إخلالاً بمبدأ الحرية الفردية قلنا أن الحرية الحقيقية تسير والتعليم جنباً إلى جنب ، ومن حق الدولة أن تمنع حرية الجهل . لقد جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن التربية حق لكل مواطن وأن التعليم في مرحلته الابتدائية مجاني وإلزامي (راجع المادة ٢٦ من شرعة حقوق الإنسان الصادرة في ١٠ كانون الأول سنة ١٩٤٨) .

وأيّاً كان الأمر فإن تدخل الدولة في شؤون التربية لم يعد في هذا العصر محصوراً في الإطار القومي بل جاوز هذا الإطار إلى الإطار الدولي . والدليل على ذلك إنشاء منظمة عالمية للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) تساعد الدول النامية على التوسع في تعليم أبنائها وتقدم لها الخبراء الفنيين لتحسين نوع التعليم فيها ، وتقيم حملات عالمية لمكافحة الأمية وتعليم الكبار وزيادة الاهتمام بتعليم البنات ، وتقيم المؤتمرات الدولية والإقليمية والحلقات الدراسية للبحث في شؤون التربية .

ثانياً ـ طبيعة الإدارة التربوية :

يتبين لنا من اللمحة التاريخية السابقة أن سلطة الدولة قد ازدادت فيما يتعلق بضبط التعليم وتنظيمه وتمويله ، وقد نتج عن ازدياد هذه السلطة اتجاهان :

الاتجاه الأول : يميل إلى وضع إدارة التعليم في يد سلطة مركزية عليا ، وقد سارت عليه دول عديدة من أجل نشر مبادئ معينة ، أو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الشعب ، أو لضمان حصول أبناء الشعب على ثقافة موحدة تزيد في تماسكهم القومي.ومن هذه الدول : فرنسة وأوسترالية ونيوزيلندة وعدد كبير من الدول النامية .

أما الاتجاه الثاني : فيميل إلى إعطاء جميع العاملين في التربية ـ على اختلاف مستوياتهم ـ قسطاً من الحرية ، وجعلهم مسؤولين عن أعمالهم ، مع السماح للدولة أو الهيئة المركزية بالتدخل في شؤون التعليم بالقدر الذي يحقق فرصاً تعليمية متكافئة لكل طفل ويساعد على تطور التعليم . وتسير على هذا النظام الولايات المتحدة وإنكلترة وعدد آخر من الدول المتقدمة .

ولكل من هذين النظامين حسنات وسيئات يمكن إجمالها فيما يلي :

أ ـ المركزية : حسناتها وسيئاتها :

ـ تتفق المركزية كل الاتفاق مع أسلوب التخطيط الاجتماعي والتربوي . فالأجهزة المركزية نظراً لتوافر الأموال والاختصاصيين عندها ، ووجود وسائل متنوعة تحت تصرفها ، تستطيع إجراء مسح شامل للاحتياجات التربوية للدولة في ضوء الخطط الاقتصادية والاجتماعية ، ووضع خطة تربوية متممة لها ومتكاملة معها .

ـ والنظام المركزي يحقق الفاعلية في الإدارة لأنه يستطيع وضع الخطط والإصلاحات موضع التنفيذ ، بصورة أكمل مما لو أشرف على تنفيذها عدد من السلطات المحلية أو الهيئات الخاصة نظراً لوجود تنسيق كبير في العمل بين أجهزته .

ـ كما يستطيع تحقيق التساوي في توزيع الخدمات التربوية بين جميع أجزاء البلاد وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن ، بالإضافة إلى توحيد المستويات التعليمية والأهداف والاتجاهات وبذلك يدعم الوحدة القومية .

ـ ويحقق النظام المركزي اقتصاداً في النفقات وذلك عن طريق تجنب ازدواج في الوظائف والموظفين وقلة التداخل في الأعمال ، وشراء اللوازم المدرسية بالجملة والاتجاه إلى إنشاء مدارس كبيرة .

ـ وتستطيع السلطة المركزية رفع مستوى التعليم عامة لقدرتها على اجتذاب

العنـاصر ذات الكفـاءة من مختلف أنحـاء البـلاد . كما تستطيـع تـوفير الأمن والاستقرار للعاملين في التربية وذلك عن طريق وجود نظم ثـابتـة للمرتبـات والتقـاعـد والترفيع ، وعن طريق حمايتهم من تدخل المجتمع المحلي في عملهم .

وفي مقابل ذلك نجد للمركزية عيوباً أهمها : تشجيع البيروقراطية ، وعدم المساعدة على ملاءمـة النظم التربـويـة للحـاجـات المحليـة ، وعلى التجريب والابتكار في ميـدان التربية .

ب ـ اللامركزية : حسناتها وسيئاتها :

إن ما ذكر من مزايا ومساوئ المركزية يوضح لنا مزايا اللامركزية ومساوئها .

ـ وأهم الحجج التي يسوقها أنصار هـذا النظـام للـدفـاع عنـه هي أنـه يسـاعـد على ملاءمة الخدمات التربية للحاجات المحلية . فأجزاء البلد الواحد يختلف بعضها عن بعض من حيث الوضـع الجغرافي ، والمـوارد المـاديـة ، وأشكال الإنتـاج ، والمستـوى الاجتماعي والثقافي . والسكان المحليون أقدر على فهم هذه الأوضـاع ومعرفـة مـا تتطلبـه في ميـدان التربية من الأجهزة المركزية .

ـ وهناك ميزة أخرى للنظام اللامركزي وهي أنه يسـاعـد على النشـاط الابتكاري والتجريب في ميدان التربية ، لأنـه يعطي الجماعـات المحليـة والأفراد الحريـة لمعـالجـة شؤونهم الخاصـة وحريـة القيـام بـالمشروعـات الجـديـدة ، وفرصـة الوقوع في الأخطـاء وإصـلاحهـا في ضـوء خبراتهم المتعـددة . ولعلـه أمر لـه دلالتــه ، إن معظم التجــارب التربوية قد ظهرت في نظم لامركزيـة . فمثل هـذه النظم تمنح المشتغلين بـالتربيـة من مـديرين ومـدرسين حريـة كبيرة في وضع المنـاهج وطرائـق التـدريس ، وتشجـع على التجريب ومحاولة تطبيق الأفكار الجديدة ، وبذلك تنمي شخصية هؤلاء المربين كما تنمي الأنظمة والأساليب التربوية .

ولكن اللامركزية الكاملة لا تسـاعـد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليميـة بين أبنـاء

الشعب ، كما تؤدي إلى تباين كبير في المستويات التربوية نتيجة لاختلاف المناطق من حيث مواردها المادية ، وبالتالي من حيث المباني التي يمكن أن تستخدمها ، والوسائل التي تستطيع أن تقتنيها ، والمدرسين الذين تستطيع اجتذابهم . وقد تؤدي اللامركزية أيضاً إلى تفتيت الوحدة القومية إذا عملت الجماعات المحلية والمؤسسات التربوية الخاصة على تحقيق أهداف متباينة متنافرة .

والخلاصة التي نتوصل إليها من هذه المناقشة هي أنه لا يمكن لأية دولة في العصر الحاضر السير على أحد هذين النظامين بصورة كلية . فقد أدركت معظم النظم التربوية الحديثة أن من الضروري وجود سلطة مركزية ترسم السياسة العامة للتربية ، وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص ، وتوفر مستوى تربوياً جيداً ، وتعمل على إيجاد الوحدة القومية واستمرارها . إلا أن الإدارة البناءة المبدعة تتطلب اشتراكاً فعالاً من السلطات المحلية ، في مجال تقويم حاجات المناطق ، وملاءمة السياسة العامة معها . لذلك نرى جميع البلدان في الوقت الحاضر لا تقصر نظامها الإداري على المركزية أو اللامركزية بل تعمل كلها تقريباً على وضع نظم تحقق المشاركة بين السلطات المركزية والمحلية . ولعل النظام المركزي أكثر مساعدة للبلاد النامية التي تغلب فيها الأُمية على حشد جميع إمكاناتها وتوحيد جهود أبنائها في سبيل تحقيق أهدافها ومواجهة مشكلاتها الكثيرة .

ثالثاً ـ إدارة التربية في الدول الصناعية المتقدمة :

تسمى هذه الدول (رأسمالية) نسبة إلى كلمة (رأسمال) ، ومعناها الثروة بجميع أشكالها ، لأن النظام الاقتصادي في هذه الدول يعدُّ الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج مصدراً مشروعاً لجلب الربح وزيادة الدخل . وتسمى (ليبرالية) نسبة إلى كلمة Liberty ، أي (الحرية) لأنها تنادي في المجال الاقتصادي بترك رؤوس الأموال تعمل بحرية حسب قانون (العرض والطلب) ، فإن هذا القانون يحافظ على التوازن بين مصالح المنتجين والمستهلكين ، نظراً لأن ارتفاع أسعار السلع يخفض من الطلب

عليها ويثير التنافس بين المنتجين ، وهذا يؤدي بدوره إلى تخفيض أسعارها من جديد . وبالإضافة إلى الحرية الاقتصادية هناك حريات أخرى تقرها هذه الأنظمة على الصعيد السياسي وأهمها حرية المواطن في التعبير عن آرائه واختيار ممثليه في المجالس التشريعية والسلطات التنفيذية .

أ ـ المبادئ التي تأخذ بها الدول الصناعية المتقدمة :

ربما كان محور الفكر الذي يأخذ به عدد كبير من دول عالمنا المعاصر ، هو الفرد باعتباره القوة الاجتماعية الرئيسة والدعامة الأساسية في تقدم الشعوب ، وذلك من حيث الإيمان به ، واحترام حريته ، والعمل على تنمية قدراته بما يدفعه إلى التنافس مع غيره تنافساً إيجابياً يهدف إلى تقدم المجتمعات ورقيها . وتقوم حكومات هذه الدول بدور المنظم لهذا التنافس بما يكفل لها استقرار الحياة الاجتماعية . على أن نوعية التنظيم تختلف من دولة إلى أخرى .

ويرى معظم الباحثين أن الرأسمالية نشأت في غرب أوربا رداً على الاضطهاد الذي كانت تعانيه شعوبها من الملوك ورجال الدين والإقطاع الذين كانوا يسيطرون على الحكم . وقد صاحبتها تغيرات سياسية وإصلاح اجتماعي وديني . لقد كانت الحياة الأوربية في العصور الوسطى راكدة مظلمة فتحولت في عصر الإصلاح والنهضة إلى حياة دينية تعج بالتيارات الفكرية والاختراعات العلمية . ثم كانت الثورة الصناعية وما احتاجت إليه من أموال وتطلبته من علم ، فأصبح كل من العلم والمال والصناعة في خدمة الآخر يدعم وجوده ويدفعه إلى الأمام . وهكذا سار التطور العلمي والتقني جنباً إلى جنب ، مُحْدِثَيْن تغيرات كبيرة في نظم التعليم توازيها وتلبي حاجاتها .

ويمكن إيجاز السمات العامة للتعليم في الدول المتقدمة بما يلي :

١ ـ الإيمان بالفرد على أنه اللبنة الأولى في المجتمع ، والعمل على تلبية ميول الأفراد وتنمية قدراتهم .

٢ ـ التوسع في التعليم وتنويعه من حيث المستويات والتخصصات تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتماشياً مع حاجات المتعلمين .

٣ ـ رفع مستوى التعليم والعناية بجوانبه العلمية والتقنية لربط التربية بمتطلبات الحياة الاجتماعية من النواحي المختلفة وتطويرها .

٤ ـ السماح بإنشاء المدارس الأهلية والدينية إلى جانب المدارس العامة تطبيقاً لمبدأ حرية التعليم .

٥ ـ إعطاء السلطات المحلية الدور الأكبر في إدارة التعليم وتوفير التمويل اللازم له ، لتلبية حاجات المجتمع المحلي وتنميته .

ب ـ إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية :

تشكل التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً هاماً للتعاون بين المجتمع المحلي وحكومة الولاية والحكومة الفدرالية . وبالرغم من أن هناك اتجاهاً متزايداً لتوسيع رقعة الوحدة الإدارية التربوية وزيادة المساعدات المالية التي تتلقاها هذه الوحدة من الولاية والدولة ، فإن هذه التطورات لم تزعزع إيمان الشعب الأمريكي بمبدأ الضبط المحلي ، ومشاركة المجتمع المحلي بصورة مباشرة في تقرير سياسته التربوية ونوع المدارس التي يريدها لأبنائه .

ويعود هذا التمسك بإعطاء المجتمع المحلي دوراً رئيساً في التربية إلى الحركات التي قامت في أوربة خلال الإصلاح الديني ، فقد كان معظم المهاجرين الأوائل من البروتستانت الذين غادروا أوربة هرباً من الاضطهاد الديني . وقد حمل هؤلاء معهم تقاليد الإدارة المحلية من أوربة ، تلك التقاليد التي عززتها عزلة المستعمرات الأولى التي تمّ إنشاؤها على طول الساحل الأطلسي ؛ وبادروا منذ منتصف القرن السابع عشر إلى مطالبة كل مستعمرة أو مدينة بإنشاء مدارس يتم تمويلها من الأموال العامة التي تجمع عن طريق الضرائب .

١ - دور الحكومة الفدرالية في التربية :

لقد كان الدستور الذي تبنته الولايات المتحدة عام ١٧٨٩ حلاً وسطاً بين دعاة الحكومة المركزية القابضة على زمام الأمور في جميع أرجاء الدولة ، ودعاة الاتحاد الفدرالي الفضفاض الذي يترك للولايات حرية كاملة في إدارة شؤونها . ومن أهم نواحي الدستور الفدرالي بالنسبة للتربية العامة عدم وجود إشارة صريحة إلى التربية لا في نص الدستور الأول ولا في النص الثاني المعدل لعام ١٧٩١ . ولقد كان لهذا الغموض أثر بالغ في وضع التربية ، لأن المادة العاشرة المعدلة تنص بوضوح على أن « السلطات والصلاحيات التي لا يمنحها الدستور نصاً للحكومة الأمريكية من حق الولايات أن تمارسها بمفردها » ، وبما أن أياً من هذين الشرطين لا ينطبق على التربية فقد أخذ الناس بالمبدأ القائل : إن مسؤولية التربية المدرسية تقع على الولايات منفردة .

ولكن الدستور ينص من ناحية أخرى في المادة الأولى ، البند الثامن على « أن للكونغرس صلاحية فرض الضرائب وذلك من أجل الوفاء بالديون وتوفير حاجات الدفاع والمصلحة القومية للولايات المتحدة » ومن هنا نفذت الحكومة الفدرالية إلى التربية وأدخلت التشريعات المختلفة المتعلقة بها . فعندما ضمت أراض جديدة للاتحاد عدت هذه الأراضي ملكاً قومياً . وفي المنطقة الشمالية الغربية من الولايات المتحدة فرز قسم من هذه الأراضي كأوقاف يخصص ريعها للأغراض التربوية ، وأوكل أمر إدارتها في بداية الأمر إلى المدن ثم تغيرت السياسة القومية عام ١٨٠٣ وانتقل أمر إدارتها إلى حكومات الولايات .

ومنح الأراضي هذه تدر أرباحاً طائلة . فقد أقر الكونغرس في البداية أن يخصص جزء من أرض كل مدينة في الولايات الأولى التي كونت الاتحاد (١ ميل مربع من كل ٣٦ ميل مربع) وذلك من أجل تمويل التعليم . ثم رفعت هذه المنحة عام ١٨٣٠ إلى جزأين ، ثم حصلت الولايات الجديدة على أربعة أجزاء . وقد بلغ ما منحته الحكومة

الفدرالية من الأراضي للولايات الجديدة بين عامي ١٨٠٢ و ١٩١٢ أكثر من ٢٩ مليون آكر ، وهي مساحة تزيد عن مساحة إنكلترة وويلز .

واستمرت الحكومة الفدرالية في إمداد الولايات بالمساعدات من أجل رفع مستوى التربية . فقد سنَّ قانون موريل عام ١٨٦٢ بغية إنشاء المدارس الزراعية والصناعية العليا ويقضي هذا القانون بمنح كل الولايات قطعاً من الأراضي يستخدم ريعها لإنشاء هذه المدارس . كما قدمت منح للولايات أثناء الحرب العالمية الأولى لتشجيع التعليم في مجالات الزراعة والتدبير المنزلي والتجارة والصناعة على جميع المستويات ، وزيدت هذه المنح أثناء الحرب العالمية الثانية لرفع مستوى التربية المهنية عامة .

وفي عام ١٨٦٧ قرر الكونغرس تشكيل هيئة فدرالية للتربية . وقد تغير اسم هذه الهيئة عدة مرات ولكنه أصبح يعرف منذ عام ١٩٢٩ بـ (مكتب الولايات المتحدة للتربية) . أما مهمته فكانت من حيث المبدأ تقتصر على جمع الإحصاءات والمعلومات التربوية ونشرها وتفسيرها ، ولكن زيادة المساعدات التي تقدمها الحكومة الفدرالية للولايات فتحت له المجال للتدخل في شؤون التعليم وذلك من أجل توزيع هذه المساعدات وإدارتها ورفع مستوى التربية عامة .

وجدير بالذكر أن هذا المكتب قد أصبح منذ عام ١٩٥٢ أحد فروع القسم المسمى (قسم الصحة والتربية والخدمات الاجتماعية) والذي يرأسه موظف كبير أو مستشار . وقد استقلت التربية بقسم خاص عام ١٩٨٠ لإعطائها قدراً أكبر من الاهتمام .

وتشرف الحكومة الفدرالية من خلال هذا القسم على التعليم في عدد من المناطق كجزر العذراء ، وكوام ، وساموا ، كما تتحمل مسؤولية تعليم أبناء منطقة القنال والهنود الحمر ، وتمويل عدد من المدارس المنشأة لأغراض عسكرية .

٢ ـ دور حكومات الولايات في التربية :

يرأس النظام التربوي في أغلب الولايات مجلس يدعى (المجلس التربوي

للولاية) . ويتكون هذا المجلس في بعض الولايات بطريق التعيين ، وفي بعضها الآخر بطريق الانتخاب ، وفي قسم ثالث عن طريق المزج بين الأسلوبين . أما عدد أعضائه فيتراوح بين ٣ و ١٩ عضواً يشترط فيهم عادة ألا يكونوا مختصين في التربية على أن ذلك لا يمنع من وجود بعض المختصين في التربية في مجالس بعض الولايات . ويرأس المجلس التربوي في الولاية مسؤول عام يسمى (المشرف على التعليم العام) ، ويختار عن طريق التعيين أو الانتخاب .

لقد كان قسم التربية في الولاية يقصر اهتمامه في الماضي على جمع المعلومات التربوية ، ولكن مسؤولياته اتسعت بالتدريج وخصوصاً بعد صدور قانون سميث هيوز لعام ١٩١٧ الذي أوكل إليه مسؤولية توزيع المنح الفدرالية وإدارتها والإشراف على التعليم المهني . على أن وظائف هذا القسم تختلف من ولاية إلى أخرى لاختلاف تشريع الولايات وبالتالي اختلاف المسؤوليات التي ينيطها تشريع الولاية بقسم التربية فيها . وأهم الوظائف التي تمارسها أقسام التربية في الولايات ما يلي :

توزيع المساعدات المقدمة من الولاية أو من الحكومة الفدرالية ، تنفيذ قوانين الولاية المتعلقة بالتربية ، تحديد المناهج ومواد الدراسة ، تبني الكتب المدرسية أو تقديم توصيات بشأنها ، منح المدرسين شهادات أو أذوناً بالتدريس ، وضع الشروط التي يجب أن تتوافر في الأبنية المدرسية ، توفير المكتبات ، إدارة دور المعلمين على مختلف المستويات .

أما الخدمات التربوية التي تقدمها الولايات فقد بدأت في نطاق إدارة مناهج التعليم المهني التي تمولها الحكومة الفدرالية . وفي هذا النطاق تقدم الولايات اختصاصيين في التربية الزراعية والتدبير المنزلي والتجارة والصناعة . ثم أضيف إلى هذا الجهاز اختصاصيون ومشرفون على التعليم الابتدائي والثانوي وعلى التربية الرياضية والصحة المدرسية والفنون ووضع المناهج وتعليم الأطفال المعوقين .. كما يوجد في بعض الأجهزة

مستشارون في الأبنية المدرسية واقتصاد التعلم وخدمات النقل والتغذية المدرسية والمكتبات .

ونظراً لوجود مناطق فقيرة ضمن الولايات ، تعمل حكومات الولايات على رفع مستوى التعليم فيها عن طريق دمج عدد من المناطق التعليمية بعضها مع بعض ، ومدها بالإعانات والمشاركة بصورة أكبر في إدارتها . ولكن المبدأ الرئيسي الذي ينظم عمل هذه الحكومات هو أن تكتفي بتقديم التوصيات وتحديد المستويات والشروط العامة فيما يتعلق بالمناهج والمدرسين والأبنية المدرسية ، أما التفاصيل الجزئية فتترك عادة للمنظمات المحلية .

٣ ـ دور المجالس المحلية في التربية :

تنقسم جميع الولايات إلى أقاليم مدرسية تختلف من حيث الاتساع والتنظيم باختلاف الظروف الثقافية والتاريخية للولاية . وقد رأينا أن حكومات الولايات ، سعياً وراء رفع مستوى التعليم ، تعمل على تجميع الأقاليم المدرسية بدمج الأقاليم الصغيرة بعضها مع بعض لذلك نرى عددها يتناقص يوماً بعد يوم .

وقد صدر عام ١٩٤٨ تعريف للإقليم المدرسي لا يزال يصدق حتى الآن يقول : « الإقليم المدرسي هو المنطقة الجغرافية التي يوجد فيها مجلس واحد أو موظف واحد مسؤول مباشرة عن جميع المدارس القائمة في تلك المنطقة . وهذا المجلس أو الموظف يتمتع بمطلق الاستقلال أو ببعضه في إدارة شؤون المدارس » .

« والإقليم المدرسي بالإضافة إلى كونه وحدة إدارية أساسية هو وحدة مالية أيضاً . وذلك يعني أنه الوحدة التي منحتها الولاية صلاحيات معينة تخولها فرض الضرائب المحلية للقيام بالإنفاق على المدارس . على أن بعض الولايات لا تمنح أقاليمها المدرسية هذه الصلاحية » .

وبالرغم من أن حكومات الولايات مسؤولة قانونياً عن التربية ، فإن جميع هذه

الولايات تقريباً أناطت أمر التربية بمنظمات أو مجالس محلية تسمى (المجالس المحلية للتربية) . والمجالس المحلية للتربية مستقلة عادة عن أجهزة الحكم المحلي الأخرى المسؤولة مثلاً عن الصحة أو المواصلات أو الأمن أو غير ذلك . وعدم رغبة الشعب الأمريكي في وضع مدارسه في يد جهاز حكومي يعزى إلى حرصه على إبعاد التربية عن السياسة . والأسلوب الشائع أن يتكون المجلس المحلي من أعضاء غير ملتزمين سياسياً ، غير مختصين في التربية ، ينتخبون من قبل الشعب ويخدمون بالمجان .

٤ ـ دور الهيئات والمدارس الأهلية في التربية :

للتربية كما رأينا مكانة كبرى بالنسبة للشعب الأميركي ، فمشكلات زيادة نسبة الالتحاق بالمدارس ، أو النقص في عدد المدرسين أو الحاجة لأبنية مدرسية جديدة ، أو تغيير المناهج يثير اهتماماً كبيراً بين جمهور الشعب ، لذلك تشكلت هيئات محلية من الآباء المهتمين بشؤون التربية في جميع أرجاء الولايات المتحدة بغية تطوير المدارس المحلية . وقد اتحدت هذه الهيئات عام ١٨٩٧ وكونت المؤتمر الوطني للآباء والمدرسين ، وهذه الهيئات تعمل على زيادة التعاون بين العاملين في التربية من جهة والمجتمعات المحلية من جهة أخرى ، وذلك عن طريق زيادة فهم كل من الطرفين لمشكلات واهتمامات الطرف الآخر بصورة تؤدي إلى تحقيق تربية أفضل للأبناء . وقد استطاعت هذه الجماعات نشر الوعي التربوي بين المواطنين ودعم البرامج التربوية المحلية . كما ساعدت على تكوين الإطارات الواعية للمجالس المحلية للتربية .

ولكن إلى جانب هذه الجماعات البناءة قامت جماعات أخرى أدت دوراً سلبياً بالنسبة للتربية ، فهناك هيئات تكتلت على نطاق الإقليم أو الولاية من أجل الدعوة لفلسفة تربوية خاصة تؤمن بها ، ووضع العقبات في طريق من يعارضها . ومن هذه الهيئات من يدعو إلى العودة إلى المفهوم التقليدي للتربية وإلى المناهج والطرائق التي كانت سائدة قبل ظهور التطورات العلمية الكبيرة في القرن الحالي وخصوصاً في مجال

علم نفس الطفل ، وقبل حدوث التغيرات الاجتماعية العميقة التي أسفرت عن ازدياد عدد الطلاب ازدياداً كبيراً . ومن هذه الهيئات من يضم دافعي الضرائب الذين يكرسون جهودهم لتخفيض الضرائب التي يدفعونها دونما اهتمام بأثر ذلك في مستوى التربية . وهذه المشكلات التي تثار تشير إلى الحاجة الماسة لنشر الوعي التربوي بين المواطنين الذين يعود إليهم اتخاذ القرارات النهائية فيما يتعلق بوضع التربية .

أما فيما يتعلق بالمدارس الأهلية والدينية فمن المعروف أن هذه المدارس كانت موجودة في الولايات المتحدة قبل ظهور التعليم العام ، ثم ظهر التعليم العام ونما نمواً هائلاً ، فقد ازدادت نسبة التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم العام بين ١٨٤٠ ـ ١٩٣٠ ازدياداً مطرداً وهبطت نسبة تلاميذ التعليم الأهلي . ومنذ ١٩٣٠ بقي عدد تلاميذ التعليم الأهلي في حدود ١٢٪ من عدد التلاميذ في الولايات المتحدة . وثلثا المدارس الأهلية الابتدائية والثانوية يتبع الكنيسة الكاثوليكية . ويعتمد بقاء المدارس الأهلية في أمريكا على إقرار القوانين بحق الآباء في اختيار نوع التعليم الذي يريدونه لأبنائهم إذا أرادوا أن يصرفوا عليه من حسابهم الخاص . والمدارس الأهلية لا تستطيع العمل قبل الحصول على إذن بذلك من الولاية أو المجلس المحلي . وهي تعمل في نطاق قوانين الولاية والمستويات التي تتطلبها ، وتتقيد المدارس الدينية عادة بالمناهج السائدة في الإقليم الذي تعمل فيه مع إضافة التربية الدينية . والأموال التي تنفق على التعليم الأهلي تعفى عادة من الضرائب في أكثر الولايات . وتقدم بعض الولايات بالإضافة إلى ذلك كتباً مجانية ووسائل مواصلات مجانية لطلاب المدارس العامة والأهلية على السواء .

وإذا انتقلنا إلى التعليم العالي وجدنا أن ثلثي مؤسساته يتكون من المؤسسات الأهلية أو التابعة للكنيسة .

٥ ـ تمويل التربية العامة :

تعتمد التربية العامة في تمويلها على مصدرين :

(١) الضرائب المحلية :

إن المورد الرئيسي لتمويل المدارس هو ضريبة الملك . وتتفق كل مقاطعة أو إقليم على معدل لهذه الضريبة ، ثم تقدر ممتلكات كل فرد ، وتحدد الضريبة التي يجب أن يدفعها .

وهناك مورد آخر يلجأ إليه في حالات خاصة كالحاجة إلى توسيع المدارس القائمة وتحسينها أو بناء أبنية جديدة أو إقامة مشروع تربوي نافع . عند ذلك يقترح مجلس المدارس على الناخبين إجراء اقتراض شعبي يعرف (بسندات المدارس) ، وفي حال الموافقة يعطى كل دائن سنداً يتعهد فيه المجلس بتسديد المبلغ المقترض منه في غضون زمن معين مع الفائدة .

(٢) مساعدة الولاية والحكومة الفيدرالية :

تختلف الولايات والأقاليم بعضها عن بعض من حيث توزيع الثروة ، فهناك أقاليم ومقاطعات أغنى من غيرها ، وهذه الأقاليم تحصل على ضرائب كبيرة تمكنها من الإنفاق على التعليم بصورة مناسبة ، وهناك أقاليم أخرى لا تستطيع توفير تعليم مناسب لأبنائها . أضف إلى ذلك أن نفقات التعليم في ازدياد مطرد ، وهذا يقتضي إنفاقاً متزايداً على تجهيز المدارس بالمواد والأدوات الضرورية . وهذان الأمران يفرضان على الولايات والحكومة الفدرالية مساعدة المدارس في المناطق الفقيرة للمحافظة على مستوى تربوي لائق في جميع المناطق .

إدارة التعليم في فرنسة :

تتبنى فرنسة أسلوباً شديد المركزية في إدارة نظامها التعليمي بغية تحقيق الأغراض الآتية :

- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تطبيقاً عملياً ، وذلك بتقديم تعليم مجاني إلزامي علماني لجميع أبناء الدولة .

ـ الإشراف الفني على شؤون التعليم بوضعه في أيدي خبراء مدربين وهؤلاء لا يتوافرون عادة إلا عند السلطة المركزية التي تستطيع إعداد الكفايات العلمية والإدارة المطلوبة .

ـ تحقيق التماسك القومي عن طريق اشتراك جميع الناشئة في دراسة التراث القومي ، والعمل على حفظ الثقافة الفرنسية .

وتوازي مركزية التربية مركزية لا تقل عنها شدة في إدارة شؤون الدولة عامة مما يشير إلى وجود جذور تاريخية لها . والواقع إن مبدأ المركزية في فرنسة يعود إلى أيام لويس الرابع عشر ، حين كان ملوك فرنسة يلحون على أن الدولة ، ممثلة في شخص مليكها ، هي مصدر القوة والخير لجميع المواطنين . فقد شهد تاريخ فرنسة حوادث عاصفة كالحروب والثورة والتغيرات المتلاحقة . ولعل ذلك يرجع من جهة إلى وجود فرنسة ضمن القارة الأوربية التي لم ينقطع فيها صراع القوميات حتى قرننا الحالي ، ويعود من جهة أخرى إلى تكتل الملوك والنبلاء ورجال الدين فيها في صف واحد ومنعهم قيام نظام للحكم يحقق لأبناء الشعب الحياة الكريمة والعدالة الاجتماعية . لذلك حافظ قادة الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر على النظام المركزي في الحكم ، بغية جعل الدولة حامية للحريات الفردية والوحدة القومية ، خصوصاً وأن النزعات الانفصالية ما تزال ماثلة عند بعض الجماعات التي يتكون منها الشعب الفرنسي .

وقد أنشأ نابليون بونابرت بدوره نظاماً إدارياً شديد المركزية وعين له موظفين يتدرجون في المراتب والسلطة من القمة إلى القاعدة . وهذا النظام ما يزال باقياً حتى الآن مع إجراء تعديلات طفيفة عليه . على أن ذلك لا يعني فقدان مشاركة المجتمعات المحلية كلياً في إدارة شؤونها . فللبلديات الحق في انتخاب مجالسها المحلية ، ولهذه المجالس المحلية الحق في انتخاب (عمداء البلديات) ، وهؤلاء هم مسؤولون محليون على قدر كبير من السلطة والنفوذ ، ولكن الحكومة القومية تعين مع ذلك موظفين حكوميين تسميهم (العرفاء) للإشراف على المجالس المحلية وضبطها .

وقد أدى الدستور الذي وضعته الجمهورية الخامسة إلى تقوية سلطة رئيس الجمهورية الفرنسية ، وبالتالي إلى إضعاف سلطة المجلس النيابي نسبياً .

وفيا يتعلق بالإدارة التربوية قامت أخيراً محاولات للإصلاح ترمي إلى مشاركة الأجهزة والمؤسسات التربوية المحلية في إدارة التربية وإلى ربط هذه الأجهزة والمؤسسات ربطاً وثيقاً بالمجتمع الذي تعمل فيه .

وقد ظهرت ثمار هذه المحاولات على مستوى التعلم العالي في قانون التوجيه (٧ تشرين الثاني ١٩٦٨) الذي يكل إلى الأجهزة الجامعية مسؤولية تحديد أهدافها وأداء مهامها دون أن يهمل مسؤولية الدولة تجاه هذا التعليم .

أما فيا يتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي فهناك مخطط يرمي إلى إحداث أقاليم مدرسية ، بحيث يستقل الإقليم المدرسي بإدارة المدارس الثانوية والابتدائية الموجودة في نطاق الرقعة الجغرافية التي يشغلها ، ويوفر أنواع المدارس والمناهج التي تتناسب مع طبيعة البيئة وحاجاتها . وبالإضافة إلى صفته الإدارية ، ينظر إلى هذا الإقليم على أنه وحدة للتربية المستمرة ، ووحدة لزيادة الوعي والنشاط التربوي ، ووحدة للوثائق والوسائل التعليمية ، ووحدة لتنسيق العمل مع السلطات المحلية والمجتمع المحلي . وبذلك يتحقق توازن مثمر بين الاستقلال الذاتي للإقليم وبين الضبط المركزي الذي تقتصر مهمته آنذاك على تحسين المستويات التقليدية ويسير بالبنى الإدارية نحو اللامركزية .

١ ـ دور الحكومة القومية في التربية :

تعدُّ التربية في فرنسة ـ كما رأينا ـ إحدى مهام الحكومة القومية . وتشرف عليها وزارة التربية القومية التي يرأسها وزير يعينه رئيس الوزراء بعد موافقة رئيس الجمهورية وهو مسؤول أمام المجلس النيابي .

وللوزير مجلس استشاري يسمى (المجلس الأعلى للتربية الوطنية) ، ويتكون من

ممثلين عن التعليم الثانوي والابتدائي والمدارس الخاصة . ويجتمع المجلس عادة مرتين في السنة . أما إذا كانت هناك ظروف اضطرارية فيمكن دعوته إلى اجتماعات إضافية . ويعمل هذا المجلس كمحكمة تأديبية في قضايا الانضباط ، ويستشيره الوزير في قضايا الامتحانات والمناهج وطرائق التدريس والقوانين الإدارية والإشراف على المدارس الخاصة . وتتكون الوزارة نفسها من عدة فروع أو مديريات أهمها :

ـ مديرية الإدارة العامة ، وتهتم بالوثائق والإدارة والدراسات العامة والموظفين والأمور المالية والقانونية .

ـ مديرية الفعاليات التربوية وتهتم بتنظيم جميع المدارس دون المستوى العالي وتسيير العمل فيها . وهناك مدير عام يقوم بالتنسيق بين التعليم الابتدائي والثانوي والمهني .

وهناك أيضاً : مديرية لتنظيم برامج دراسية وفعاليات ترويحية وأعمال للشباب بعد الانتهاء من الدراسة ، ومديرية للصحة والخدمات الاجتماعية ، ومديرية للمكتبات ، وأخرى للتربية الرياضية وغيرها .

وتتصل الوزارة بالمدارس المختلفة عن طريق (مفتشين عامين) للتربية القومية يعينهم رئيس الجمهورية بناء على اقتراح الوزير ، وهم مرتبطون مباشرة بالوزير ، ويرأسهم (رئيس التفتيش) وينسق أعمالهم ، كما يتعاون مع رؤساء المديريات المختلفة في الوزارة . ويقوم هؤلاء المفتشون العامون بجولات في أرجاء البلاد للاطلاع على أحوال التربية كل في مجال اختصاصه ، وتقديم تقارير بشأنها إلى الوزارة . وقد ازدادت مسؤولية وزارة التربية خلال السنوات الأخيرة ازدياداً كبيراً نظراً للازدياد الهائل في عدد التلاميذ من جهة وللقيام بعمليات التطوير التربوي من جهة أخرى ، لذلك أنشئت عام ١٩٦٩ أمانة سر دولة للتربية الوطنية (سكرتارية دولة) تتكون من عدد من أعضاء الحكومة ، مهمتها متابعة جميع القضايا التي تحيلها إليها وزارة التربية

خصوصاً فيما يتعلق بالأبنية المدرسية ، والتعليم المهني والتقني والخاص ، والتعاون مع البلدان الأجنبية في حقل التربية .

هذا وتتعاون وزارة التربية مع وزارات أخرى في الإشراف على بعض أنواع التعليم . كما هو الحال فيما يتعلق بالتعليم الزراعي الذي تتحمل مسؤوليته وزارة الزراعة ، وتعليم الكبار الذي تتحمل مسؤوليته وزارة العمل والسكان . أما التعليم العالي فيشرف عليه المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يرأسه وزير التعليم العالي ولكنه مع ذلك يتمتع باستقلال كامل .

٢ ـ دور المناطق التعليمية في التربية :

تقسم أرض فرنسة ، فيما يتعلق بإدارة التربية إلى ٢٥ منطقة تعليمية يسمى كل منها (أكاديمية) .

ويعود إنشاء هذه الأكاديميات إلى الإمبراطور نابوليون بونابرت ، الذي أقامها في إطار مخطط عام للتربية الوطنية في فرنسة يرتبط به شخصياً .

ويساعد رئيس الأكاديمية في عمله مجلس ومفتشون على مستوى الأكاديمية . ويتكون مجلس الأكاديمية من المفتشين وممثلي التعليم الثانوي والمدارس الخاصة في الدوائر والبلديات . وهكذا نرى أن الأكاديمية صورة مصغرة عن الوزارة المركزية .

٣ ـ دور الإدارة المحلية في التربية :

تنقسم فرنسة من الناحية الإدارية إلى ٩٠ دائرة يرأس كل منها (عريف) أو محافظ تعينه وزارة الداخلية الفرنسية . وبالرغم من ذلك فهو يدير وظائف عديدة تابعة لوزارات أخرى . والعريف ـ فيما يتعلق بأمور التربية ـ يرأس التعليم الابتدائي في الدائرة ، كما أن رئيس الأكاديمية يرأس التعليم الثانوي في الأكاديمية التي تضم عدة دوائر . وتناط بالعريف صلاحية تعيين معلمي المدارس الابتدائية والإشراف على الأمور المالية والمنح المدرسية ، وهو رئيس مجلس التربية في الدائرة . ويتكون هذا المجلس من

العريف كرئيس ، ومن مفتش الأكاديمية كنائب للرئيس . ومن أعضاء ينتخبهم مجلس الدائرة العام ، وأربعة معلمين من التعليم الابتدائي ينتخبهم معلمو المدارس الابتدائية ومن مديري معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الدائرة ، ومفتشين اثنين من التعليم الابتدائي تعينهما وزارة التربية ، وممثلين للتعليم الخاص في الدائرة .

أما الوحدات الإدارية الصغيرة في فرنسة فتسمى (البلديات) ، وهي تضم جميع المدن الكبرى والصغرى والقرى ، ويبلغ عددها ٣٨٠٠٠ بلدية . ولهذه البلديات مجالس تنتخب رئيساً لها يسمى (رئيس البلدية) ، ولكن رئيس البلدية مسؤول تجاه عريف الدائرة والحكومة المركزية .

٤ ـ دور المدارس الخاصة والمنظمات الطوعية :

يوازي نظام التعليم العام في فرنسة ، نظام آخر للمدارس الخاصة . وهناك مدارس خاصة تابعة لأفراد ، وأخرى تابعة لمنظمات كالنقابات مثلاً ، أو للجماعات الدينية ، ولكن معظمها تابع للكنيسة الكاثوليكية . فالقانون الفرنسي يسمح للأفراد والمنظمات بإنشاء المدارس على مختلف المستويات ، ولكن السلطات على مختلف المستويات (البلدية ، والدائرة ، والدولة) تتشدد في الترخيص لهذه المدارس بالافتتاح .

ولوزارة التربية حق تفتيش هذه المدارس ، لا من حيث تقيدها بالمناهج العامة بل للتأكد من أن التعليم فيها لا يتعارض مع القوانين الفرنسية ، ومن توافر شروط صحية جيدة فيها ، كما أنه ليست هناك شروط محددة فيما يتعلق بمستوى المدرسين في المراحل الابتدائية العليا ، ولكن مدرسي ومديري المدارس الثانوية يجب أن يكونوا حائزين على الشروط المطلوبة بالنسبة لمدرسي التعليم العام .

تستطيع المدارس الخاصة إعطاء شهادات خاصة ، ولكن هذه الشهادات غير معترف بها رسمياً ، لذلك يضطر تلاميذها للتقدم إلى الامتحانات العامة ، مما يجعل المدارس الخاصة تتقيد تقيداً كبيراً بالمناهج الرسمية .

وهناك منظمات طوعية تساعد المدارس في حقل الصحة والتغذية (كالمجلس الأعلى للصحة الفرنسية) ، (والمجلس الأعلى لحماية الطفولة) ، (واللجنة العليا لمكافحة السل) وغيرها ..

كما أن هناك منظمات أو لجاناً للآباء تقدم المساعدات للمدارس الابتدائية ، وتتكون في المدارس العامة عن طريق التعيين من قبل مفتش الأكاديمية ، ولكن المدارس الخاصة تستطيع تكوين منظمات الآباء فيها عن طريق الانتخابات أو التعيين من قبل إدارة المدرسة . وتقوم هذه المنظمات بجمع الأموال ، كما تتلقى مساعدات من السلطات المحلية من أجل تزويد التلاميذ الفقراء بالملابس والكتب ، وإيجاد الأعمال للتلاميذ الذين يتركون المدرسة . وتعمل منظمات الآباء أيضاً على تحسين أوضاع المدارس وذلك بتوفير الشروط الصحية والتجهيزات الضرورية ، والاهتمام بدوام التلاميذ ، ولكنها لا تتدخل في أمور المناهج والكتب وطرائق التدريس .

وبالرغم من أن منظمات الآباء معينة تعييناً إلا أنها واسطة اتصال جيدة بين المدارس العامة والمواطنين .

٥ ـ تمويل التعليم :

تشترك في تمويل التعليم في فرنسة كل من الحكومة القومية والدوائر والبلديات ، ويتكون دخل كل من هذه الجهات الثلاثة من الضرائب وريع المؤسسات التابعة لها ، فالحكومة تفرض ضرائب مباشرة ، وضرائب دخل ، وأخرى على الحاجيات الكمالية وعلى الخدمات العامة ، كما أن للدوائر صلاحية فرض ضرائب على الأرض والأبنية والدخل ، وتقاضي رسوم لقاء إعطاء شهادات بممارسة التجارة والأعمال المهنية ، والبلديات بدورها تستطيع أن تفرض بعض الضرائب والرسوم . أما مصاريف التربية فتقسم إلى مصاريف عادية وأخرى استثنائية . فالحكومة المركزية تدفع مصاريف صيانة الأبنية المدرسية ، وتدفع مساعدات للبلديات الفقيرة . هذه هي المصاريف

العادية ، أما المصاريف الاستثنائية التي تدفعها الحكومة ، فهي المساعدات التي تقدمها للدوائر والبلديات لدفع فوائد الديون المستخدمة لبناء المدارس (تقدم الدوائر الأرض والأبنية لمعاهد إعداد المعلمين ، أما البلديات فتقدم الأراضي والأبنية للمدارس الابتدائية) .

وهناك مصاريف أخرى تأخذها الحكومة القومية على عاتقها إذا ما طلبت الدوائر والبلديات منها ذلك ، وتتضمن هذه المصاريف بناء رياض الأطفال ودور الحضانة التي لا يشملها قانون التعليم ، على أن تتعهد الأجهزة المحلية بصيانة هذه المؤسسات والصرف عليها خلال فترة محددة (٣٠ سنة بصورة عامة) . كما يمكن أن تقدم الحكومة المركزية مساعدات للمناطق والسلطات المحلية لتوفير تجهيزات تربوية (مخابر ، ووسائل معينة) وشراء كتب للمكتبات المدرسية .

أما التعليم الثانوي فتتكفل الحكومة فيه بجميع رواتب المدرسين ، ومصاريف صيانة الأبنية في التعليم الثانوي الطويل (الليسية) ، وأما التعليم الثانوي القصير (الكوليج) فتتكفل الحكومة فيه بدفع رواتب المدرسين ، والبلديات بتقديم الأبنية المدرسية والتجهيزات . وهكذا نرى أن القسم الأكبر من تمويل التعليم يقع على عاتق الموازنة العامة ، والتعليم مجاني في المدارس الابتدائية والثانوية والمهنية بمختلف أنواعها . ولكن التعليم العالي وبعض المدارس الفنية غير مجانية .

رابعاً ـ إدارة التربية في الدول العربية

أ ـ السمات العامة :

يضم هذه الدول وطن واحد هو الوطن العربي الذي يمتد من المحيط الأطلسي إلى الخليج العربي منتشراً في جنوب غربي آسية وشمال أفريقية ؛ وثقافة واحدة هي الثقافة العربية ـ الإسلامية التي تمثلت فيها عقيدة الإسلام المنفتحة السمحة ، والحضارات القديمة التي قامت داخل هذا الوطن وخارجه قبل الإسلام .

وبعد قرون من الازدهار والتقدم نعِم الوطن العربي فيها بتربية واحدة متسقة ، أصاب المنطقة تمزق داخلي ، وغزو خارجي (مغولي ثم عثماني) ، مما ترك آثاراً سلبية على التربية العربية الإسلامية ، فتقلصت وتراجعت .

وحين اجتاحت الدول الصناعية المتقدمة هذه المنطقة في العصر الحديث ، اقتسمتها فيما بينها ، وقام في كل جزء منها تعليم حديث يهتدي بالتعليم السائد في الدولة التي استعمرته .

ولما نالت الأقطار العربية استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية ، عمدت إلى تقريب الشقة فيما بينها ، وتوجيه نظم التعليم فيها لخدمة الأغراض الوطنية والقومية .

(ب) الأسس التي تقوم عليها إدارة التربية في الأقطار العربية :

الدول العربية من الدول النامية ، وهي تعاني ـ بالإضافة إلى ما تعاني منه هذه الدول ـ من التجزئة . فعددها الآن ٢١ دولة ، وعدد سكانها يفوق ٢٠٠ مليون نسمة ، وهؤلاء في تزايد مستمر .

وقد واجهت الأقطار العربية بعد الاستقلال مشكلات عديدة أهمها : انتشار الأمية ، والتشتت الثقافي ، وعدم مسايرة التربية القائمة لحاجات التنمية . لذلك اعتمدت الإدارات التربوية الأسس التالية :

١ ـ إشراف الدولة في كل قطر على التعليم وقيامها بتمويله .

٢ ـ إقرار مبدأ حرية التعليم في شروط يحددها القانون .

٣ ـ المركزية الإدارية التي تجعل وزارة التربية في كل قطر مسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية ، وعنها تتشعب الإدارات التربوية في المناطق .

٤ ـ توحيد مناهج التعليم في القطر الواحد لدعم الوحدة الثقافية بين أبنائه .

٥ ـ زيادة أواصر التعاون الثقافي بين الأقطار العربية من خلال المنظمات الإقليمية والقومية ، كالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج .

٦ ـ التعاون الثقافي بين الدول العربية والدول الأجنبية الصديقة ، وبينها وبين المؤسسات الثقافية الدولية ، ولا سيما اليونسكو .

هذه بعض الأسس الموجهة للإدارة التربوية في الأقطار العربية ، ويختلف تطبيقها باختلاف ظروف كل قطر .

وفيما يتعلق بالقضيتين الأساسيتين في الإدارة التربوية وهما قضية علاقة الدولة بالتربية ، وطبيعة الإدارة التربوية ، يمكن القول استناداً إلى هذه الأسس :

ـ إن البلدان العربية تجمع في إدارتها التربوية بين مبدأ سيطرة الدولة ومبدأ حرية التعليم ، أي السماح بإنشاء المدارس الأهلية . إلا أن درجة إشراف الدولة على التعليم ، ومدى الحريات المعترف بها للمدارس الأهلية و / أو الأجنبية تختلف باختلاف العوامل المؤثرة في سياسة كل قطر .

ـ إن طبيعة الإدارة في البلدان العربية أقرب إلى النظام المركزي . وإن كانت بعض هذه البلدان تعمل على التوفيق بين المركزية واللامركزية عن طريق منح صلاحيات لمديريات التربية في المحافظات ، وعن طريق إقامة إدارة محلية .

وهناك اتجاه متزايد لتطبيق مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، حرصاً على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من جهة ، وضمان سرعة الإنجاز من جهة أخرى .

الفصل الثالث

نظم التعليم في الدول المتقدمة والعربية

أولاً ـ نظام التعليم أو سلّم التعليم

أ ـ تعريف نظام التعليم وأهميته .

ب ـ التعليم ما قبل الابتدائي وأهدافه .

جـ ـ التعليم الابتدائي وأهدافه .

د ـ التعليم الإعدادي أو المتوسط وأهدافه .

هـ ـ التعليم الثانوي وأهدافه .

و ـ التعليم العالي وأهدافه .

ز ـ اتجاهات حديثة في السلم التعليمي .

ثانياً ـ نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية .

أ ـ الخصائص الرئيسة .

ب ـ سلّم التعليم .

جـ ـ التربية ما قبل المدرسة الابتدائية .

د ـ المدرسة الابتدائية .

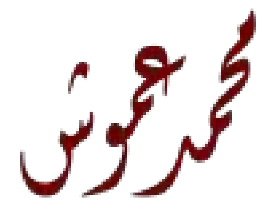
هـ ـ المدرسة الثانوية الدنيا .

و ـ المدرسة الثانوية العليا .

ثالثاً ـ نظام التعليم في فرنسة .

أ ـ الخصائص الرئيسة .

ب ـ سلّم التعليم .


محمد عموش

أولاً ـ نظام التعليم أو سلّم التعليم

أ ـ نظام التعليم ـ تعريفه وأهميته :

يقصد بنظام التعليم سنوات الدراسة النظامية في بلد ما ، وكيفية توزيعها رأسياً إلى مراحل (أو فترات أو حلقات) ، ومدة كل منها ، والسن التي تخصص لدخولها واجتيازها ، وكذلك توزيعها أفقياً إلى فروع التعليم المختلفة .

وتأتي أهمية نظام التعليم من أن تقسيم التعليم إلى مراحل دراسية ، تشكل كل منها وحدة قائمة بذاتها من جهة ، ومترابطة مع المراحل السابقة واللاحقة لها ، من جهة أخرى ، يحدد جوانب العملية التربوية ، ويؤثر في محتوى المناهج وتنظيمها ، وفي انتقاء المعلمين وإعدادهم . كما أن تحديد أعمار الدراسة في كل مرحلة ، والفروع التي تنقسم إليها ، يؤثر في التعليم مباشرة كيفاً وكمّاً ، ويمارس تأثيرات بعيدة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية .

ذلك أن كل مجتمع يسعى إلى تحقيق أهداف معينة عن طريق التعليم الذي يقدمه لأجياله الناشئة .

ونظراً لعظم المسؤوليات التي يجب أن يعيها الناشئ ويتمثلها ، تلجأ الدول المختلفة إلى تجزئة الأهداف التربوية العامة إلى أهداف صغيرة متدرجة في الصعوبة ، يتوقف على تحقيق كل مجموعة منها نمو الطفل وانتقاله من مرحلة إلى أخرى وقدرته على التصدي لأهداف أكثر صعوبة تقف في نهايتها الأهداف العامة . لذلك تعطى كل مرحلة دراسية أهدافها الخاصة التي تشكل حلقة من حلقات نمو الطفل وتفتح إمكاناته .

ومعظم بلاد العالم يقسم التعليم إلى المراحل التالية : مرحلة رياض الأطفال ، المرحلة الابتدائية ، المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، المرحلة الثانوية ، مرحلة التعليم

العالي . وكل مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نمو نفسي . فرياض الأطفال تستقبلهم في مرحلة الطفولة الأولى ، والمدرسة الابتدائية تتلقى الناشئة الذين هم في سن الطفولة المتأخرة ، والمدرسة الإعدادية تتلقى الناشئة في بداية المراهقة ، والمدرسة الثانوية تتلقى الناشئة في نهاية المراهقة ، ومع التعليم العالي يدخل هؤلاء مرحلة الشباب .

وهذا التصور على درجة كبيرة من الأهمية نظراً لأن الصفات النفسية السائدة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة ، تتمايز في خصائصها عن المرحلة السابقة والمرحلة التالية . صحيح أنه لا توجد حدود فاصلة بين مرحلة وأخرى بل توجد بعض الظواهر المتداخلة لكن الشكل العام للناشئ يختلف . كما أن أهداف كل مرحلة تعليمية تتباين وفقاً لذلك . ومهمة المربين صياغة الأهداف العامة والخاصة في مرحلة تعليمية ما في عبارات التغيرات المطلوب حدوثها في سلوك الناشئين ورسم الخطط لتحقيق ذلك بأقل مجهود ممكن وبأحسن طريقة ممكنة .

ب ـ التعليم ما قبل الابتدائي :

هناك عوامل عديدة أدت إلى نشوء هذا النوع من التعليم : الأول هو العامل السيكولوجي ، فقد وجد معظم المربين أن العملية التربوية تبدأ قبل أن يدخل الطفل المدرسة الابتدائية وأن النمو الجسمي والعقلي السليم يعتمد على البيئة الصالحة في المنزل والمحيط الذي يعيش فيه . كما رأى معظم علماء النفس أن السنوات الأولى في حياة الطفل مهمة بالنسبة لحياته في المستقبل ، وأن معظم النمو العقلي يتم خلال هذه السنوات . ويخشى هؤلاء من أن عدم الإفادة من السنوات الخمس الأولى لإيصال نمو الطفل إلى أقصى حد ممكن ، قد يفوت عليه فرصة يصعب تعويضها . وبالإضافة إلى العوامل السيكولوجية هناك العوامل الاجتماعية وأهمها مبدأ تكافؤ الفرص فتطبيقاً لهذا المبدأ ظهرت ضرورة العناية بالأطفال الصغار من أبناء الطبقات الفقيرة وتزويدهم بقاعدة من النمو الجسمي والعقلي ترفعهم إلى مستوى زملائهم من أبناء الطبقات الغنية والمتوسطة . والعامل الاجتماعي الآخر هو اشتغال المرأة بالأعمال . وسواء أكان اشتغالها

راجعاً إلى ازدياد نفقات المعيشة وضرورة مساهمتها في نفقات الحياة المنزلية ، أم إلى تحررها فإن بعدها عن المنزل أظهر أهمية وجود مدارس للحضانة ورياض للأطفال .

أهداف المرحلة قبل الابتدائية :

ونظراً لصغر سن التلاميذ في هذه المرحلة يجب أن تكون أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال العمل على توفير البيئة المرحة والهواء النقي ووجبات الطعام الشهية بالإضافة إلى تشجيع الأطفال على القيام بألوان من النشاط الفردي والجمعي تؤدي إلى تنميتهم جسمياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً .

جـ ـ التعليم الابتدائي :

ترجع أهمية هذا التعليم بالدرجة الأولى إلى أنه القاعدة التي يرتكز عليها بناء التعليم في المراحل المختلفة والوسيلة الفعالة لتدعيم وحدة الأمة والكشف عن مواهب أبنائها وقدراتهم والإفادة منها ، ولذلك يجب أن تسير سياسة التعليم الابتدائي وفق المبادئ الأساسية التالية :

ـ **أن يكون إلزامياً** لأنه التعليم الذي يزود الأفراد بالحد الأدنى من المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي لا بد منها لتكوين المواطن المستنير الذي يضطلع بواجباته ويتمسك بحقوقه سواء قدر له أن يواصل دراسته في مراحل التعليم الأخرى أو ينزل إلى معترك الحياة بعد الانتهاء من هذه المرحلة .

ـ **أن يكون مجانياً** : والمجانية نتيجة ضرورية للإلزامية . فمن غير الممكن أن يطالب جميع أفراد الشعب بدفع نفقات تعليم أبنائهم لعجز قسم كبير منهم عن ذلك . لذلك وجب على الدول أن تيسر التعليم الابتدائي لجميع أبناء الشعب مجانا وذلك للمصلحة العامة وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص .

ـ **أن يكون موحداً** : ولذلك سببان رئيسيان : الأول يتعلق بخصائص نمو التلاميذ في هذه الفترة من حياتهم . فهي فترة اكتساب ونضج للعديد من الوظائف الجسمية

والفكرية واللغوية ، والثاني يتعلق بالوحدة القومية والتماسك الاجتماعي . والدولة التي توكل أمور تربية أبنائها إلى مدارسْ مختلفة النزعات والاتجاهات لا تجني من ذلك إلا الفرقة والانقسام .

أهداف المرحلة الابتدائية :

وبما أن هذه المرحلة منتهية بالنسبة لقسم من الأطفال ، وموصلة إلى مرحلة تالية بالنسبة لقسم آخر منهم كانت أهدافها تتمثل في :

تحقيق نمو الطفل نمواً متوازناً ومتكاملاً من الناحية الجسدية والعقلية والخلقية والانفعالية والاجتماعية ، وتزويده بالقدر الأساسي من المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات التي تمكنه من شق طريقه في ميدان الحياة العملية كمواطن عامل ومنتج ، وإعداده لمتابعة دراسته في المراحل التعليمية التالية .

د ـ التعليم الإعدادي أو المتوسط :

وهذه المرحلة جديدة على النظم التعليمية . فقد كانت من قبل تمثل الصفوف الدنيا من المرحلة الثانوية . وكان الغرض منها لا يخرج عن تهيئةالملتحقين بها لمواصلة تعليمهم في القسم الثاني من المرحلة الثانوية . ولم يكن في خططها أو أهدافها مهمة الإعداد للحياة مع أن الكثيرين من التلاميذ كانوا يضطرون إلى الخروج للعمل قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية ، فلا هم أعدوا إعداداً سليماً للحياة ولا هم استطاعوا إتمام تعليمهم .

وتتمثل أهداف المرحلة الإعدادية في :

١ ـ الوفاء بحاجات المتعلمين بما يتفق وخصائص المراهقة خصوصاً وأن التلاميذ ما زالوا في بداية مرحلة المراهقة التي تتطلب عناية خاصة قبل أن تكتمل هذه المرحلة في المدرسة الثانوية .

٢ ـ الكشف عن ميول المتربين وقدراتهم واستعداداتهم وتوجيه هذه الميول

والقدرات والاستعدادات وتنميتها إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك توفر للتلاميذ فرص النمو السليم وتحقق رفع مستوى المهارة وزيادة الكفاية الانتاجية لديهم .

٣ ـ الارتقاء بمستوى المعارف والمهارات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة الابتدائية .

٤ ـ إن أهداف المرحلة الإعدادية مستمدة من طبيعتها فهي بوصفها مرحلة متوسطة تزود تلاميذها بأنواع الخبرات والمهارات اليدوية والفنية والذهنية التي تناسب سنهم ومستواهم الفكري وتعدهم لنوع التعلم الذي يلائم ميولهم واستعداداتهم ، وهي بوصفها مرحلة منتهية تعد التلميذ مواطناً مستنيراً مدركاً لواجبه ومسؤولياته .

لذلك يجب أن تكون الدراسة الإعدادية :

١ ـ إلزامية مجانية وذلك للأسباب التالية :

الأول : إن انتهاء الإلزام مع الدراسة الابتدائية أي عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة لا يحقق متطلبات الحد الأدنى من المواطنة الصالحة ، ولا يضمن عائداً لما يبذل في التعليم من جهد ومال .

الثاني : إن قصر الإلزام على خمس أو ست سنوات في سن مبكرة يؤدي إلى ارتداد كثير من المنتهين في هذه المرحلة إلى الأمية . وفي هذا خسارة لطاقة بشرية كبرى .

الثالث : قصور أعمار المنتهين من الإلزام عن السن التي حددتها معظم قوانين العمل وهي أربعة عشر أو خمسة عشر عاماً على الأقل يحول دون إلحاقهم بأي عمل ، فيصبحون عاطلين فترة لا تقل عن سنتين أو ثلاثة في بدء حياتهم العملية ، وهي فترة كافية لفقدانهم كل المهارات التي حصلوا عليها علاوة على أثرها السيء في نفوسهم وسلوكهم . ولما كان الهدف الأساسي من التعليم الإلزامي تخريج إنسان متكامل يستطيع المساهمة بوعي ومقدرة في بناء المجتمع ، وكان هذا الأمر لا يتحقق في اقتصار الإلزام على التعليم

الابتدائي ، فإنه لا مناص من إطالة فترة الإلزام إلى ثماني سنوات أو تسع أو عشر سنوات ، وهذا ما قامت به معظم الدول الصناعية .

٢ ـ أن تحتوي مناهجها على مواد اختيارية نظرية وعملية من شأنها أن تكشف عن ميول التلاميذ وإمكاناتهم وتنميها . وأن تكون المواد النظرية والعملية متنوعة ذات مستويات متفاوتة ، بصورة يحصل فيها كل تلميذ على القدر والنوع الذي يناسبه .

هـ ـ التعليم الثانوي :

ونقصد به هنا التعليم الذي يلي التعليم المتوسط ويسبق التعليم العالي . لقد ظل التعليم الثانوي خلال أجيال طويلة تعليماً خاصاً بالطبقات العليا والوسطى لا يحصل عليه أبناء الطبقات الفقيرة إلا نادراً . واستمرت المدارس الثانوية في معظم دول أوربة حتى بداية القرن الحالي وقفاً على أبناء هاتين الطبقتين لتأهيلهم لدخول الجامعات وتولي مراكز القيادة السياسية والاجتماعية . كما ظلت المناهج الكلاسيكية رغم انتشار العلوم الجديدة مسيطرة على هذه المدارس لما استقر في أذهان الناس من صلة وثيقة بين الدراسات الكلاسيكية (اللغات والآداب القديمة) والثقافة .

إلا أن التقدم العلمي والتقني الذي حدث في نهاية القرن الماضي وبداية هذا القرن ، أضف إلى ذلك انتشار المبادئ الديمقراطية ، أديا إلى امتداد التعليم الإلزامي ليشمل التعليم المتوسط وجزءاً من التعليم الثانوي . وهكذا دخلت هذا التعليم أفواج تختلف من حيث الميول والإمكانات والأهداف .

لذلك أعيد النظر في أهداف هذه المدرسة ووظائفها بحيث أصبحت تأخذ بعين الاعتبار :

ـ تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللازمة لهم في حياتهم العامة .

ـ إعداد القادرين على التعلم وتمكينهم من مواصلة الدراسة في المرحلة التالية .

ـ توفير حاجات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع والدولة على المستوى الذي يؤهل له هذا التعليم ، أو بمعنى آخر توفير فئة من العاملين على درجة متوسطة من المهارة للعمل في الميادين المختلفة سواء منها ما يتصل بالوظائف العامة أم بنواحي الإنتاج المختلفة .

ويعني ذلك أن يضم التعليم الثانوي أقساماً متعددة ومناهج متنوعة قصيرة وطويلة أدبية وعلمية وفنية وتقنية وحرفية وغيرها تقابل حاجات المجتمع من جهة وإمكانات التلاميذ ورغباتهم من جهة أخرى .

و ـ التعليم العالي وأهدافه :

لهذا التعليم أهداف رئيسية هي :

ـ تأهيل وإعداد المختصين والخبراء والفنيين الذين يحتاج المجتمع إليهم سواء في مجال العلوم الأساسية والتطبيقية أم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية .

ـ القيام بالبحوث والدراسات التي تساهم في تقدم العلوم والآداب والفنون ، وخاصة ما يهدف منها إلى إيجاد الحلول الملائمة لمختلف المشكلات التي تواجه المجتمع .

ـ المساهمة في تدريب العاملين في المؤسسات الاجتماعية المختلفة لزيادة كفايتهم وقدراتهم .

هذه الأهداف الاجتماعية المتنوعة المتغيرة ، بالإضافة إلى الاختلاف في قدرات الطلاب وحاجاتهم وطموحاتهم ، فرضت على التعليم العالي أن يتنوع بدوره فيكون فيه ـ إلى جانب الجامعات ـ تعليم عال غير جامعي يضم معاهد ومؤسسات لإعداد المعلمين والفنيين والمشرفين في مختلف قطاعات الحياة . كما فرضت عليه أن يتخذ مستويات متعددة أصبحت تضم التعليم العالي قصير الحلقة ، والدراسة الجامعية الأولى ،

والدراسات العليا التي تشتمل على الماجستير والدكتوراه وترقى في بعض البلدان إلى ما بعد الدكتوراه أيضاً .

ز ـ اتجاهات حديثة في السلم التعليمي :

هناك اتجاهان رئيسان حالياً بشأن تطوير سلم التعليم ما قبل الجامعي .

يتمثل الاتجاه الأول في مدّ التعليم الابتدائي عدداً من السنوات بحيث يشتمل على المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، ويشكل ما يطلق عليه اسم (التعليم الأساسي) . وهذا التعليم الأساسي ينظر إليه اليوم على أنه الحد الأدنى الضروري لتمكين الأفراد من الإسهام الإيجابي في المجتمعات المعاصرة ، والحيلولة دون ارتدادهم إلى الأمية .

أما الاتجاه الثاني ، فهو يتمثل في تفريع التعليم الثانوي بصورة موازية لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وثمة ثلاثة أشكال رئيسية من تنويع التعليم الثانوي في التجربة العالمية ، هي :

ـ نظام الفروع المتوازية : وهو شكل شائع يضم مؤسسات تربوية مستقلة كالمدارس الثانوية العامة والفنية ودور المعلمين .. إلخ .

ـ نظام المدرسة الموحدة أو الشاملة : وفيه يتم تعليم الفروع المختلفة في مدرسة واحدة يوزع فيها الطلاب تبعاً للفروع أو المواد الدراسية .

ـ نظام المنهاج المشترك ، وهو يقدم المواد نفسها لجميع الطلاب على تفاوت بين المستويات في مدة التعليم وزمنه . ويتبع النظام الأول في إنكلترة ، والثاني في الولايات المتحدة ، والثالث في السويد على سبيل المثال .

ثانياً ـ نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية :

أ ـ الخصائص الرئيسية :

التربية في الولايات المتحدة ـ كما أشرنا من قبل ـ ليست من اختصاص الحكومة الفدرالية ، بل من اختصاص الولايات والمجالس المحلية . لذلك يتميز التعليم الأمريكي بالتنوع والتعدد لدرجة يصعب علينا معها التحدث عن نظام أمريكي للتعليم .

وبالرغم من هذا الاختلاف تشترك الولايات بالنسبة للتعليم في بعض المبادئ الرئيسية وأهمها :

١ ـ إلزامية التعليم ومجانيته (تطبق المجانية في المدارس العامة) في المرحلتين الابتدائية والثانوية ما بين السادسة والسادسة عشرة في معظم الولايات ، وما بين السادسة والثامنة عشرة في بعضها الآخر .

٢ ـ علمانية التعليم (أو حياده) (باستثناء المدارس التابعة للطوائف الدينية وخصوصاً الكاثوليكية) ، وتعني عدم تعرض المدارس العامة للتعليم الديني الذي يوكل أمره إلى المؤسسات الدينية ، وهذه المؤسسات تفتح أبوابها يوم الأحد للتلاميذ لتلقي التعليم الديني .

٣ ـ اللغة الإنكليزية هي لغة التعليم في جميع المدارس على اختلاف مراحلها .

ويرمي الأمريكيون من وراء ذلك إلى أمركة المهاجرين الجدد وتدعيم أواصر الوحدة القومية .

ب ـ سلم التعليم :

مخطط لنظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

أعمار التلاميذ والطلاب				سنوات الدراسة
	بحوث أو دراسات بعد الدكتوراه		تعليم الكبار	
	الدراسات للدكتوراه	مدارس اختصاصية عليا		
	الدراسات للماجستير			
٢١ ٢٠ ١٩ ١٨	الجامعات والكوليج التامة	كوليج ناقصة أو دنيا	معاهد مهنية	١٤ ١٣
١٧ ١٦ ١٥ ١٤	المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات	المدرسة الثانوية العليا	المدرسة الثانوية ذات الست سنوات	١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧
١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦	المدرسة الأولية ذات الثماني سنوات	المدرسة الثانوية الدنيا		
		المدرسة الأولية ذات الست سنوات		٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٥	رياض الأطفال			
٤ ٣ ٢	دور الحضانة			

ليس في الولايات المتحدة سلم موحد للتعليم . فما أن نترك دور الحضانة التي تقبل الأطفال ما بين السنة الثانية والرابعة ورياض الأطفال التي تقبل الأطفال ما بين الرابعة والخامسة ، حتى نرى المدارس الابتدائية والثانوية تتوزع إلى ثلاثة سلالم تعليمية مختلفة :

الأول : يتكون من :

٨ سنوات للتعليم الابتدائي .

٤ سنوات للتعليم الثانوي .

وهذا النظام يعود إلى الفترة السابقة لعام ١٩٣٠ حين كانت مدة الإلزام تقتصر على ثماني سنوات . وقد تخلت المدارس عنه بعد ذلك ولم يعد موجوداً إلا في بعض المناطق الريفية .

والثاني : يتكون من :

٦ سنوات للتعليم الابتدائي .

٦ سنوات للتعليم الثانوي .

والثالث : يتكون من :

٦ سنوات للتعليم الابتدائي .

٣ سنوات يلتحق أثناءها التلاميذ بمدرسة يسميها الأمريكيون بالمدرسة الثانوية الدنيا .

٣ سنوات يلتحق التلاميذ أثناءها بمدرسة تسمى المدرسة الثانوية العليا .

أما فيما يتعلق بالتعليم العالي ، فهناك الجامعات والكوليج التامة يدرس الطلاب فيها ٤ سنوات للحصول على رتبة تعادل الإجازة تسمى بكالوريوس .

وسنتين للحصول على رتبة الماجستير .

وسنتين أو أكثر للحصول على رتبة الدكتوراه .

وقد بدأت بعض المناطق بإنشاء كُولِيج دنيا مدة الدراسة فيها سنتان ، يستطيع الطلاب بعد الانتهاء منها اللحاق بكوليج تامة أو بالجامعات في المراكز الكبيرة .

جـ ـ التربية ماقبل المدرسة الابتدائية :

في الولايات المتحدة الأمريكية مدارس سابقة للتعليم الابتدائي تنقسم إلى قسمين :

دور الحضانة ويلتحق بها الأطفال ما بين السنة الثانية إلى الرابعة من العمر لمدة سنتين أو ثلاث .

ورياض الأطفال : ويلتحق بها الأطفال ما بين السنة الرابعة والخامسة من العمر لمدة سنة واحدة . على أن بعضها يقبل الأطفال من السنة الرابعة .

وحين ننظر في أهداف هذه المؤسسات نرى أن دور الحضانة تهدف إلى تحقيق الرعاية الصحية والنمو الجسمي للتلاميذ ، وإلى نموهم العقلي وتدريبهم على الحديث ، كما تهدف إلى تنمية شخصياتهم وسلوكهم الاجتماعي . ويحتل تكوين العادات والاتجاهات الصحيحة دوراً أكبر من تلقين المعلومات فيها .

وتتشابه رياض الأطفال في الأهداف مع دور الحضانة . ويكاد يكون الفرق بينهما فرقاً في الدرجة فقط . فرياض الأطفال لا تعلم القراءة والكتابة والحساب إلا أنها تركز عملها على تنمية المفردات اللغوية للتلاميذ ، وتدريبهم على الكلام واللفظ الصحيح ، وزيادة اهتمامهم بالكتب والقصص ، بالإضافة إلى تدريبهم غلى استخدام الأرقام عن طريق عدّ الأشياء ورؤية صور الأرقام في الكتب والصور . كما تتضمن فعالياتها تكوين التناسق بين اليد والعين عن طريق الرسم والتلوين والعمل بالمعجون والألعاب المختلفة .

وتهتم رياض الأطفال بتكوين العادات الصحية السليمة ، وتدريب الأطفال على

المواطنة الصالحة عن طريق معاملتهم كأفراد لهم حريتهم وكرامتهم ، وتعويدهم على احترام حقوق الآخرين ، كما تهتم بتنمية المخيلة من خلال الملاحظة ورواية القصص وتقدم للأطفال يومياً وجبة غذاء ووجبات خفيفة بين الحصص .

وقد دلت الدراسات على أن الأطفال الذين يمرون بالتعليم ما قبل الابتدائي يتلاءمون بسرعة أكبر في الصف الأول الابتدائي ، كما يتطورون بصورة أفضل في سنواتهم الدراسية التالية ، لذلك عمد بعض الأقاليم المدرسية إلى دمج رياض الأطفال في النظام التعليمي . كما نصت قوانين عدد من الولايات على اعتبار رياض الأطفال جزءاً من النظام التعليمي العام ، ولن يمضي وقت طويل حتى تصبح تلك الرياض جزءاً من هذا النظام في جميع أنحاء الولايات المتحدة . فقد دلت إحصاءات عام ١٩٧٥ أن ٨٧٪ من الأطفال الذين هم في سن الخامسة كانوا مسجلين في رياض الأطفال .

ونتيجة لهذه الدراسات أيضاً وضعت الحكومة الفدرالية عام ١٩٦٥ ، في إطار حملة واسعة لمكافحة الفقر ، مشروعاً ضخماً أطلقت عليه اسم (البداية المتقدمة) يهدف إلى تزويد أطفال العائلات الفقيرة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية بالخبرات والتجارب التي يحصل عليها الأطفال الأمريكيون العاديون في بيوتهم وضمن عائلاتهم ، وذلك عن طريق إلحاق الأطفال الفقراء الذين يبلغون الخامسة من العمر ببرنامج صيفي لمدة شهرين .

فقد دلت الدراسات الاجتماعية على أن هناك ملايين من الأطفال الذين يسكنون في الأكواخ لم يركبوا سيارة أو باصاً ، ولم يصعدوا مصعداً كهربائياً ، ولم يروا كتاباً ولم يمسكوا قلماً ، ناهيك عن جوانب الحياة الحضارية الأخرى . وعندما يلتحق أطفال كهؤلاء بالصف الأول الابتدائي يكونون متخلفين مدة سنتين على الأقل عن الأطفال الآخرين . ويزداد تخلفهم بعد ذلك إلى حد يجعل الحياة الدراسية عبئاً ثقيلاً عليهم ويؤدي إلى تركهم المدرسة في أول فرصة ممكنة . وقد رئي أن تسرب ما يقارب المليون

تلميذ من المدارس الثانوية يعود إلى هـذا التفـاوت الاجتماعي والتخلف الـذي يظهر من بداية الحياة الدراسية . وقد أعطى هذا البرنامج ، في تجربتـه الأولى التي ضمت أكثر من نصف مليون طفل تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة نتائج مبدئيـة جيـدة ، مما دعا المسؤولين إلى التفكير في إطالة مدته وجعلها عاماً أو عامين ، بحيث يضم الأطفال الذين بلغوا الثـالثـة من العمر ، ولا يتوقف عنـد دخولهم المـدرسـة الابتـدائيـة بل يستمر معهم خلال السنوات الابتدائية الثلاث الأولى .

ويرجى من تطبيق هذا البرنامج كسر الحلقة المفرغـة ، التي يصبح فيهـا الأطفـال المتخلفون آباء متخلفين يقدمون بدورهم إلى المجتمع أبناء متخلفين وهكذا .

د ـ المدرسة الابتدائية :

تختلف المدارس الابتدائية الأمريكية بعضهـا عن البعض الآخر ، وذلـك من حيث حجمها وموقعها ، ومن حيث تمويلهـا وضبطهـا ، ومن حيث الفلسفـة التي تقوم عليهـا وطرائق التـدريس المتبعـة فيهـا . فهنـاك من حيث الحجم والمـوقـع مـدارس صغيرة في القرى الصغيرة ذات غرفة واحدة تضم جميع التلاميذ وذات معلم وحيد . وهناك مدارس كبيرة في المناطق الآهلة بالسكان ينقسم فيها الصف الواحد إلى شعب عدة يتوزعها عدة معلمين ، وهناك مدارس متوسطة الحجم .

أما من حيث التمويل والضبط فتنقسم المـدارس الابتـدائيـة إلى عـامـة وخـاصـة . والمدارس العامـة هي المـدارس التي تنشئهـا وتـديرهـا المجـالس المحليـة وتنفق عليهـا من الضرائب المحلية ومساعدات الولاية ، وهي تضم حوالي ٩٠٪ من التلاميذ ، أما المـدارس الخاصة فمنها ما يتبع الطوائف الدينية المختلفة ، وخصوصاً الكنيسـة الكاثوليكية ، وهـذه المدارس تعلم الدين بالإضافة إلى المواد الأخرى ، ومنها مـا يتبع الأفراد والهيئـات وهـذه المدارس تضم أبناء الأسر الغنية وتتقاضى رسوماً دراسية عالية .

وأما من حيث الفلسفة فهناك المدارس التقليدية ، وهي المدارس التي تهتم بتزويـد

الأطفال بقدر معين من المعلومات على شكل مواد منفصلة ، يدرس كل منها في حصص دراسية خاصة ، وهناك المدارس التقدمية التي تنادي بأن الطفل ، لا المادة ، يجب أن يكون محور العملية التربوية ، ولذلك ترى ألا يبدأ الطفل بتعلم القراءة والكتابة والحساب إلا بعد أن يظهر استعداده لهذه الدراسة ، وعلى المدرسة أن تقدم للأطفال أنواع الخبرات المربية وأنواع النشاط المختلفة التي تساعد على ظهور هذا الاستعداد . كما ظهرت مدارس جديدة تنادي بأن أوضاع المجتمع ومشكلاته يجب أن تكون محور الدراسة . وتعمل هذه المدارس على أن تنمي في تلاميذها فهم البيئة ، وتولد فيهم الإحساس بالمسؤولية الوطنية والولاء للمثل الديمقراطية وتعودهم على العمل التعاوني .

أهداف المدرسة الابتدائية ومناهجها :

المدرسة الابتدائية الأمريكية كما رأينا مدرسة إلزامية مجانية يدخلها الأطفال لمدة ست سنوات أو ثمان . وأهدافها الرئيسية ، كما أوضحها مجلس التعليم الأميركي ، ما يلي :

١) تثقيف عقول التلاميذ بالمعلومات والمهارات الأساسية .

٢) الاهتمام بصحة الأطفال والعناية بها .

٣) تكوين المواطن الأميركي الصالح ، وهذا الهدف يعد من أهم أهداف المدرسة الابتدائية ويعبر عنه بأشكال عديدة ، كتعلم التعاون مع الآخرين ، والتجمل بآداب اللطف والمجاملة ، واحترام حقوق الآخرين وأعمالهم ، وحب الوطن والولاء له ، والأمانة في جميع المعاملات ، والجد والدأب .. إلخ .

ويضيف المتخصصون في المناهج أهدافاً أخرى إلى هذه الأهداف الثلاثة : منها تعليم الأطفال مواجهة مشكلات الحياة وحلها ، والتفكير لأنفسهم ، وتشجيع الأطفال على الانتفاع من خبراتهم الخاصة في الوصول إلى قرارات جديدة ، وتعليم الأطفال استخدام أوقات الفراغ استخداماً نافعاً حكيماً .

وتشمل مناهج المدارس الابتدائية عامة على : اللغة ـ وتضم القراءة والكتابة والتعبير والفهم ـ والحساب ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم بالإضافة إلى العادات والمثل والاتجاهات التي يحتاج إليها كافة المواطنين .

ويترك غالباً لمعلم الصف أمر تنظيم يومه الدراسي ، نظراً لعدم تدريس المواد بصورة منفصلة ، واللجوء إلى استخدام عدد من المواد المتشابهة أثناء حل المشكلات التي يناقشها التلاميذ مع معلمهم في وقت يزيد ويقصر حسب صعوبة المشكلة المطروحة . لذلك لا نرى في هذه المدارس جداول توقيت مقررة منذ مطلع العام الدراسي تبين كيفية استخدام اليوم المدرسي بالساعات والدقائق .

وقد أدى ارتفاع سن التعليم الإلزامي في بداية هذا القرن ، وازدياد عدد التلاميذ الذين يتابعون تحصيلهم الثانوي إلى جعل المربين يعدلون نظرتهم إلى المرحلة الابتدائية . فبعد أن كانت هذه المدرسة تعتبر منتهية بالنسبة إلى الكثيرين من التلاميذ ، أصبحت تعتبر الآن مرحلة موصلة للمرحلة التي تليها . ومن نتائج هذا التغيير أن المدرسة الابتدائية أصبحت تعتمد مبدأ نضج الطفل وظهور الاستعدادات المناسبة عنده أساساً لتعليمه المهارات المختلفة . فكثير من الأطفال في الوقت الحاضر لا يبدؤون القراءة أو الحساب إلا بعد عام أو عامين من دخولهم المدرسة الابتدائية . كما أن لهذا التغيير أثره في وضع مناهج متصلة لمدة اثني عشر عاماً تضم المرحلتين الابتدائية والثانوية . ونتيجة لذلك خفضت مناهج المرحلة الابتدائية بنقل بعض المواضيع الصعبة منها إلى المرحلة الثانوية ، كما حدث لمواد التاريخ والجغرافيا والمعلومات الوطنية التي أرجئ تدريسها إلى المرحلة الثانوية واستعيض عنها في المدرسة الابتدائية بدراسات اجتماعية عامة .

وقد تولد خلال الستينات مفهوم المدرسة المتوسطة (Middle School) في نظام التعليم الأمريكي . وتضم هذه المدرسة من الصف الخامس أو السادس حتى الثامن ،

وتوفر أساليب جديدة في التعليم تختلف عن تلك التي تستخدم في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا والعليا ، كالتعليم عن طريق فريق من الأساتذة (Team teaching) وغيره . كما تعمل على إعطاء التلاميذ مزيداً من الاستقلال .

وغرض هذه المرحلة تلبية حاجات التلاميذ التربوية في بداية المراهقة ، مابين العاشرة والرابعة عشرة من العمر .

هـ ـ المدرسة الثانوية الدنيا :

ذكرنا أن المدرسة الأمريكية تتصف بالتنوع والتعدد نظراً لاتباع النظام اللامركزي في الإدارة . فالمدرسة الثانوية التقليدية ذات الأربع سنوات ماتزال تضم حوالي ١٨٪ من مجموع طلاب المدارس الثانوية ، والمدرسة الثانوية ذات الست سنوات حوالي ٣٢٪ ، أما القسم الباقي ويبلغ ٥٠٪ من الطلاب فينتقلون من المدرسة الابتدائية إلى مدرسة ثانوية دنيا لمدة ثلاث سنوات ، ومنها المدرسة الثانوية العليا لمدة ثلاث سنوات أخرى .

لقد ظل النظام التقليدي (٨ ـ ٤) متبعاً في أكثر المناطق حتى نهاية القرن التاسع عشر حين وجه إليه عميد جامعة كاليفورنية البروفسور إيليوت نقداً شديداً لعدم مسايرته النمو النفسي للطفل وعدم ملاءمته لطبيعة العمل التربوي .

فهناك ـ من جهة ـ فروق كبيرة بين حاجات مرحلة بداية المراهقة من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية وحاجات المرحلتين السابقة واللاحقة لها . فالمراهقون يحتاجون إلى إثبات ذواتهم عن طريق حصولهم على قدر من الحرية وتحملهم قدراً من المسؤولية يتيح لهم إظهار إمكانياتهم وتنميتها . ومن الواضح أن تلك الشروط لا يمكن أن تتحقق إذا مااستمر هؤلاء المراهقون في المدرسة الابتدائية يعاملون معاملة الأطفال ، أو إذا التحقوا بالمدرسة الثانوية حيث يسيطر الشبان على جميع الفعاليات والمسؤوليات

أضف إلى ذلك أن المراهقين سيحاولون تقليد الشبان في تصرفاتهم مما يعود بالضرر عليهم .

من جهة أخرى فالمدرسة الابتدائية موحدة المناهج ، أما الثانوية فهي متخصصة يترك للطلاب فيها قدر من الحرية لاختيار المواد التي تناسب ميولهم ونوع العمل الذي يريدون الالتحاق به في المستقبل ، ولذلك كان من الضروري إقامة مدرسة انتقالية تلاحظ الطلاب وتوجههم إلى الاختصاص الذي يناسبهم .

ولهذه الأسباب اجتمعت عدة هيئات تربوية وأوصت بإيجاد مرحلة إعدادية تقوم في بناء مدرسي مستقل ، وتشرف عليها إدارة خاصة ، وتكون بمثابة جسر يساعد التلاميذ على الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية . وقد أنشئت أول مدرسة ثانوية دنيا عام ١٩٠٩ في ولاية أوهايو ثم انتشرت في جميع أنحاء الولايات المتحدة .

وأهم أهداف هذه المدرسة ما يلي :

١) اكتشاف اهتمامات التلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم .

٢) تفتيح هذه القدرات والإمكانات وتنميتها .

٣) تعريف التلاميذ بالمجالات الأساسية للمعرفة ليصبحوا أقدر على اختيار المواد التي تناسبهم في المدرسة الثانوية العليا (لأن منهاج المدارس الثانوية العليا في أميركة يتضمن مواد إجبارية ومواد اختيارية) .

٤) التوجيه المدرسي والمهني .

٥) الإعداد للمواطنة الصالحة .

٦) الربط بين المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وتيسير انتقال التلميذ من الأولى إلى الثانية .

وتقدم بعض المدارس الثانوية الدنيا منهاجاً موحداً لجميع الطلاب طيلة السنوات الثلاث . أما القسم الآخر وهو الغالب فيجعل من اللغة الإنكليزية والدراسات الاجتماعية مواد إجبارية تدرس خلال السنوات الثلاث ، ويقدم بالإضافة إليها مواد اختيارية في الصف التاسع ، كالرياضيات ، والعلوم العامة ، واللغات الأجنبية ، والفنون ، والموسيقا والتدبير المنزلي ، وأعمال البيع والشراء .

ولا تدرس هذه المواد على صورة مواد منفصلة بل على شكل مجموعات يتكون كل منها من عدد من المواد ، كأن تدمج اللغة الإنكليزية مع الدراسات الاجتماعية ، أو الدراسات الاجتماعية مع العلوم ، أو اللغة الإنكليزية مع الدراسات الاجتماعية مع العلوم في مجموعة واحدة . وتدرس المواد المندمجة عادة في حصص طويلة من قبل معلم واحد . ويتبع بعض المدارس طريقة الوحدات . وتتشكل الوحدة عادة من عدد كبير من المواضيع ، كمواضيع العلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الإنكليزية والفنون والموسيقا والتدبير المنزلي وبعض الصناعات ، تتمركز جميعها حول موضوع رئيسي يتصل بحياة التلاميذ واهتماماتهم . وفي جميع الأحوال تعالج المواد بصور أكثر شمولاً من ذي قبل ، حتى ولو درست بصورة منفصلة . فاللغة الإنكليزية تشتمل على الأدب والنحو والكتابة والتعبير ، والدراسات الاجتماعية تضم التاريخ والجغرافيا ونظام الحكم والمشكلات الاجتماعية والمعلومات الوطنية والتوجيه الاجتماعي ، أما العلوم فتحوي مواضيع من علم الأرض وعلم الحياة والفيزياء والفلك .

أما طرائق التدريس في هذه المرحلة فهي طرائق تشجع العمل الفردي والتعلم التلقائي وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية عند التلاميذ . كطريقة المشروع والوحدات والعقود أو وضع حد أدنى وحد أعلى للعمل المدرسي ، واستخدام كتب مدرسية متفاوتة في الصعوبة . كما تقتصر المناهج على وضع حد أدنى من المواضيع وتترك للمعلم الحرية بإضافة ما يراه مناسباً من المواضيع والتجارب .

و ـ المدرسة الثانوية العليا :

أنشئت المدارس الثانوية الأولى في الولايات المتحدة بغية إعداد التلاميذ للالتحاق بالجامعة . وكانت هذه المدارس مؤسسات خاصة تسمى (الأكاديميات) وتتقاضى أقساطاً مرتفعة . وكانت المواد التي تدرس فيها كلاسيكية محدودة لا تفسح المجال للاختيار ، كما كانت تضم أقل من ١٠٪ من الأبناء الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٧ سنة ، ويشكل هؤلاء أقلية مصطفاة من الطلاب المتفوقين أو من أبناء الأسر الغنية .

ولكن الموقف تغير في القرن العشرين تغيراً جذرياً ، فقد أنشئت المدارس الثانوية العامة المجانية في جميع أرجاء الولايات المتحدة وانتشر التعليم الثانوي انتشاراً هائلاً حتى أن نسبة الشبان في سن السابعة عشرة الذين أكملوا دراستهم الثانوية عام ١٩٧٥ بلغت ٧٥٪ من مجموع الشبان في هذه السن ، ويعود ذلك من جهة إلى انتشار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع لأن التربية تعد في عصرنا الحاضر الوسيلة الرئيسية للصعود الاجتماعي ، كما يعود من جهة أخرى إلى التغير التكنولوجي السريع الذي حذف الأعمال التي كانت تقوم بها اليد العاملة غير المدربة ، وأبرز الحاجة إلى تدريب الشبان بصورة أفضل . وتضافر هذين العاملين وضع المدرسة الثانوية العامة أمام مسؤوليات فريدة تتمثل في تربية جميع الشبان القاطنين في منطقة معينة ، وتوفير مناهج متنوعة لمواجهة حاجاتهم المتباينة .

وبالرغم من أنه توجد مدارس ثانوية متخصصة كالمدارس المهنية المختلفة إلا أن معظم المدارس الثانوية (**مدارس ثانوية شاملة**) أي مدارس ثانوية متعددة الفروع تهدف إلى ما يلي :

١ ـ توفير تربية عامة جيدة لجميع التلاميذ لتكوين المواطنين الصالحين .

٢ ـ توفير الإعداد الضروري للذين يرغبون متابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا .

٣ ـ توفير مواد دراسية نافعة للذين يودون إنهاء دراستهم بعد هذه المرحلة .

ولتحقيق هذه الأهداف تنقسم المواد التي تقدم في المدرسة الثانوية الشاملة إلى :

المواد العامة الإجبارية ؛ وتشتمل غالباً على اللغة الإنكليزية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات .

والمواد الاختيارية ؛ وتتضمن البرامج المتنوعة التي تعد الطلاب للدراسات والأعمال المختلفة التي يريدون الالتحاق بها بعد انتهاء دراستهم الثانوية .

ولإعطاء صورة واضحة عن هذه المواد ، نعرض للنموذج الذي تعمل به ولاية ماريلند بشيء من التفصيل :

إن المدارس الثانوية في هذه الولاية تضع أمام التلاميذ أربعة أنواع من الدراسات الثانوية بناء على المبادئ التي رسمها مجلس التربية في الولاية . وتشمل هذه الأنواع ما يلي :

١ ـ **برنامج الإعداد للجامعة** للتلاميذ الذين يريدون متابعة دراستهم العليا . وهذا البرنامج يولي اهتماماً خاصاً للغات الأجنبية والعلوم والرياضيات العالية بالإضافة إلى دراسة قوية في اللغة الإنكليزية والمواد الاجتماعية .

٢ ـ **برنامج الإعداد للأعمال الإدارية والكتابية** للتلاميذ الذين يريدون الالتحاق بهذه الأعمال . ويولي هذا البرنامج اهتماماً خاصاً لتكوين المهارات التي تتطلبها تلك الأعمال ، كالاختزال والضرب على الآلة الكاتبة ، وتنظيم المكتبات والوثائق ، واستخدام الآلات الحاسبة وغيرها ..

٣ ـ **برنامجاً مهنياً** للذين ينوون دخول مجال الصناعة أو الزراعة أو التجارة . وهذا البرنامج يهتم بتكوين اختصاص عند التلاميذ في أحد هذه المجالات .

٤ ـ **برنامجاً عاماً** للتلاميذ ذوي الإمكانات الضعيفة يتيح لهم اختيار المواد التي

تناسبهم وتحظى باهتمامهم من بين المواد التي تقدم في البرامج الدراسية الثلاثة الأولى .

ومن الواضح أن مدرسة ثانوية صغيرة لا تستطيع توفير جميع هذه البرامج الدراسية بصورة كاملة . ولكن معظم المدارس تحاول توفير بعض المواد في الحقول الأربعة بحيث يستطيع الطالب المتفوق الحصول على دراسة أكاديمية جيدة ، ويستطيع الطالب البطيء التعلم الحصول على تعليم خاص يعالج نقاط الضعف عنده . ويتطلب ذلك وجود جهاز للتوجيه (المدرسي والمهني) يقوم بتطبيق الروائز المختلفة للتعرف على إمكانات التلاميذ وتوجيههم إلى نوع الدراسة المناسبة .

ويزداد الاعتقاد يوماً عن يوم بأن جمع تلاميذ المرحلة الثانوية في المدارس نفسها يوطد الحياة الديمقراطية ، خصوصاً وأن هذا الأسلوب قد سار شوطاً بعيداً في حلّ مشكلة مساواة البرامج المختلفة من حيث المستوى والقيمة .

وجدير بالذكر أن نظام التعليم في الولايات المتحدة يولي عناية فائقة للنشاط المدرسي على مختلف المستويات .

ثالثاً ـ نظام التعليم في فرنسة :

أ ـ الخصائص الرئيسة :

يستمد نظام التعليم الحديث في فرنسة معالمه الرئيسة من توصيات تقرير لانجفان ـ والون عام ١٩٤٧ التي وضع جزء منها موضع التطبيق عام ١٩٤٩ ، ثم طبقت على نطاق واسع بالقرارات التي أصدرها الرئيس ديغول عام ١٩٥٩ وما بعده ..

ويمكن إيجاز هذه الخطوط الرئيسية فيا يلي :

ـ التعليم في فرنسة إلزامي مجاني لمدة عشر سنوات (من سن السادسة إلى السادسة عشرة) .

ـ وهو علماني في جميع مراحله (ما عدا المدارس الخاصة التابعة للكنيسة) ، ويعني

ذلك أن المدرسة تقف موقفاً حيادياً من أمور الدين وتترك أمر التربية الدينية لآباء التلاميذ والمؤسسات الدينية .

ب ـ سلّم التعليم :

يتضمن سلّم التعليم المراحل والأنواع التالية :

ـ التعليم ماقبل المرحلة الابتدائية للأطفال ما بين ٢ ـ ٦ سنوات .

ـ التعليم الابتدائي ومدته ٥ سنوات للتلاميذ ما بين ٦ ـ ١١ سنة .

ـ تعليم الحلقة الأولى ومدته أربع سنوات ، ويعد مرحلة ملاحظة وتوجيه لجميع التلاميذ ما بين ١١ ـ ١٥ سنة .

ـ تعليم الحلقة الثانية ، وينقسم إلى نوعين رئيسيين :

ـ التعليم القصير ، ويقدم للتلاميذ على مستويين :

الأول : تعليم مهني لمدة سنة واحدة ينهي بها التلاميذ ذوو الإمكانات المحدودة تعليمهم الإلزامي ويلتحقون بالأعمال الزراعية أو المهنية كعمال عاديين .

الثاني : تعليم مهني لمدة سنتين ، يلتحق التلاميذ بعدها بالأعمال الزراعية أو المهنية كعمال مؤهلين .

ـ التعليم الطويل : مدته ٣ سنوات يتقدم التلاميذ في نهايتها لامتحان البكالوريا ، ولدى نجاحهم يستطيعون الالتحاق بالتعليم العالي .

ويقدم التعليم العالي في الجامعات العامة والخاصة وفي المدارس العليا وفي مؤسسات جديدة تسمى المعاهد التقنية الجامعية ومدة الدراسة فيها سنتان فقط .

والمخطط التالي يوضح مراحل التعليم في فرنسة وأنواعه بقدر أكبر من التفصيل .

المرحلة	عدد السنوات	أسماء الصفوف	نظام التعليم في فرنسا	أعمار التلاميذ
	٨	الدكتوراه	البحوث والدراسات العليا	
	٧			
	٦			
	٥	الماجستير	الجامعات / المدارس العليا	
	٤	الاجازة		
	٣			٢٠
	٢		معاهد تقنية جامعية	١٩
	١			١٨
الحلقة الثانية	١٢	الصف النهائي	فلسفة وآداب / علوم اجتماعية والاقتصادية / رياضيات + علوم فيزيائية / رياضيات + علوم طبيعية / رياضيات + تقنية / ثانوية تقنية / ثانوية زراعية / مهني / زراعي / مهني / زراعي	١٧
	١١	الصف الاول		١٦
	١٠	الصف الثاني	القسم الادبي / القسم العلمي / القسم التقني	١٥
الحلقة الاولى	٩	الصف الثالث	القسم الكلاسيكي / القسم الحديث (١) / القسم الحديث (٢) / القسم العملي	١٤
	٨	الصف الرابع		١٢
	٧	الصف الخامس	القسم (١) نموذج (ليسيه) / القسم (٢) نموذج (كوليج) / القسم (٣) قسم انتقالي	١٢
	٦	الصف السادس		١١
المدرسة الابتدائية	٥	سنة ثانية	فترة متوسطة	١٠
	٤	سنة أولى		٩
	٣	سنة ثانية	فترة اولية	٨
	٢	سنة أولى		٧
	١		فترة تحضيرية	٦
			التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية	٥ ٤ ٣

التعليم الالزامي

جـ ـ التعليم ماقبل المرحلة الابتدائية :

يقدم هذا التعليم للأطفال مـا بين ٢ ـ ٦ أي قبل سن التعليم الإلزامي ، في مـدارس مستقلة أو في صفوف ملحقة بالمدارس الابتدائية . ويرجع إنشاء هذه المدارس إلى بدايـة القرن التاسع عشر ، ولكنها أصبحت تعرف منذ ١٨٨١ بـ (مدارس الأمهات) .

وينظر المسؤولون عن التربية في فرنسة إلى مدارس الأمهـات هـذه على أنها الأداة الأولى لتحقيق العدالة الاجتماعيـة والتوجيـه العلمي ، لأنها تستطيع تلافي الفوارق ذات المنشأ الطبقي إلى حد بعيد ، وتساعـد الأطفـال على التآلف المبكر مع مختلف ميـادين العلوم . لـذلـك تعمل وزارة التربيـة على زيـادة عـدد معلمـات هـذه المـدارس ، بحيث يستطيع جميع الأطفال الذين يرغب آباؤهم في ذلـك ، الاستفـادة من هـذه السنوات في أحسن الشروط الممكنة .

وفي هـذه المـدارس يحصل جميع الأطفـال على العنـايـة التي يتطلبهـا نموهم الجسمي والعقلي والخلقي (تمارين للجسم والحواس واللغة والملاحظة) ، وتستخـدم فيهـا طرائق مستمدة من أساليب مونتسوري ودوكرولي ، وبالإضافة إلى ذلك هناك تجارب تقوم بها بعض المؤسسات بغية تعليم الأطفال اللغات الأجنبية والرياضيات الحديثة .

د ـ التعليم الابتدائي :

وهـو تعليم مـوحـد لجميـع الأطفـال مـا بين ٦ ـ ١١ ، ويقـدم في مـدارس ابتـدائيـة للبنين ، أو مدارس ابتدائية للبنات ، أو في مدارس مختلطة . وتنقسم مدة الـدراسـة إلى ثلاث فترات :

- ✓ـ الفترة التحضيرية ، تقدم للأطفال ما بين ٦ ـ ٧ ، وتستمر سنة واحدة .
- ✓ـ الفترة الأولية ، تقدم للأطفال ما بين ٧ ـ ٩ ، ومدتها سنتان .
- ✓ـ الفترة المتوسطة ، تقدم للأطفال ما بين ٩ ـ ١١ ، ومدتها سنتان .

والهدف الرئيسي للتعليم في المدرسة الابتدائية المحافظة على التضامن القومي بتزويد جميع الأطفال بالتراث الثقافي الفرنسي ، وتعميق إيمانهم به وتقديرهم له ، لذلك يجري التعليم في جميع المدارس باللغة الفرنسية حتى في الأماكن التي يتكلم أهلها لغات ولهجات مختلفة .

ويضم منهاج هذه المدرسة تعليم اللغة الفرنسية ، والتربية الوطنية والخلقية ، والحساب والسلم المتري ، والتاريخ والجغرافيا ، وتمارين الملاحظة في العلوم الطبيعية ، ومبادئ الرسم والغناء والأشغال اليدوية والتمارين الرياضية .

وتنص تعليمات الوزارة على أن يتوجه الاهتمام الرئيسي في هذا التعليم لتنمية شخصيات الأطفال من جميع الجوانب وخصوصاً فيما يتعلق بقدرات التعبير الشفوي والتحريري . وتجري تجارب عديدة منذ حين لرفع مستوى هذا التعليم ، عممت منها في العام الدراسي ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ تجربة « ثلث الوقت » التربوية التي أجريت في السنوات السابقة في عدد محدود من المدارس . وتتضمن هذه التجربة تقسيم الدوام الأسبوعي إلى ثلاثة أقسام :

(١٥) ساعة للفعاليات العقلية الأساسية على أن يجعل هذا التعليم حسياً بقدر الإمكان .

(٧) ساعات لفعاليات الإيقاظ Activités d'éveil وتتضمن التاريخ والجغرافيا وتمارين الملاحظة والتربية الوطنية والخلقية والأعمال اليدوية والرسم والموسيقا .

(٥ ـ ٨) ساعات للتربية البدنية والرياضية .

وترى وزارة التربية أن هذا التنظيم يساعد على تخفيف المناهج وربط التعلم بالواقع وجعله تعلماً فعالاً وأن هذا هو الأسلوب الوحيد الذي يساعد على نمو شخصية الأطفال نمواً متوازناً .

يداوم التلاميذ على المدرسة خمسة أيام ويعطلون يوم الأحد عطلة رسمية ، أما يوم الخميس فيذهب فيه الأطفال الذين يرغب آباؤهم في إعطائهم تعليماً دينياً إلى الكنيسة لتلقي هذا التعليم .

ومن ميزات التعليم الابتدائي الفرنسي أن السلطات التعليمية تلجأ إلى سياسة مرنة في تطبيق الإلزام لمساعدة الآباء الذين يحتاجون لعمل أبنائهم . فعندما يقدم الآباء دليلاً على هذه الحاجة ، تستطيع المدرسة إعفاء الأبناء من الدوام لمدة ثلاثة أشهر في السنة أو يومين في الأسبوع طيلة السنة لمساعدة آبائهم ، أو للعمل في مكان آخر لتأمين حاجات أسرهم بعد أخذ موافقة مفتش الأكاديمية أو المجلس الاستشاري فيها .

كما أنشأت الدولة أنواعاً مختلفة من المدارس والبرامج للأطفال ذوي المشاكل الخاصة . فقد افتتحت صفوفاً في المدارس النظامية أو مدارس خاصة للأطفال المتخلفين عقلياً ، وصفوفاً ومدارس خاصة للمعوقين جسمياً ، ومدارس في الهواء الطلق للأطفال العليلين . أما أبناء الأسر غير المستقرة كأبناء البحارة وأصحاب المهن المتنقلة فقد أنشأت لهم الدولة مدارس داخلية في بعض المناطق .

هـ ـ تعليم الحلقة الأولى :

وعند انتهاء التعليم الابتدائي يلتحق جميع الأطفال دون استثناء بتعليم الحلقة الأولى الذي يمتد أربع سنوات تضم الصفوف التالية :

السادس للتلاميذ ما بين ١١ ـ ١٢ سنة .
الخامس للتلاميذ ما بين ١٢ ـ ١٣ سنة .
الرابع للتلاميذ ما بين ١٣ ـ ١٤ سنة .
الثالث للتلاميذ ما بين ١٤ ـ ١٥ سنة .

ويقدم تعليماً ثقافياً عاماً . وحرصاً على ملاءمة تعليم الحلقة الأولى مع إمكانات

التلاميذ وأهدافهم يقسم هذا التعليم إلى عدة أقسام متوازية كثيرة الشبه بعضها ببعض بحيث يسهل على الطلاب الانتقال من أحدها إلى الآخر . ويوزع التلاميذ على هذه الأقسام بالاستناد إلى نتائج دراستهم الابتدائية التي تكشف عنها سجلاتهم المدرسية . فإذا كانت نتائج التلميذ غير مرضية تقدم إلى امتحان ينظم في كل بلدية للتلاميذ المقصرين في المدرسة الابتدائية ولهؤلاء الذين يريدون الانتقال من المدارس الخاصة . وتقوم بفحص السجلات المدرسية ونتائج الامتحان لجان تضم أعضاء من التعليم العام ، وممثلاً عن التوجيه المدرسي والمهني وطبيباً مدرسياً وممثلين عن آباء التلاميذ .

بنية تعليم الحلقة الأولى :

يمكن تقسيم هذه الحلقة إلى فترتين :

١ ـ فترة أولى (للملاحظة) مدتها سنتان تضم الصفين السادس والخامس ، تقدم للتلاميذ المناهج نفسها بأساليب وطرائق تختلف حسب إمكاناتهم وأهدافهم ، وينقسم التلاميذ فيها إلى ثلاثة أقسام :

ـ القسمان ١ ، ٢ للتلاميذ الذين تكشف سجلاتهم المدرسية عن نتائج مرضية في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالقراءة ، والنحو ، والحساب والذين يعدون قادرين على إتمام دراسات ذهنية .

ـ القسم الثالث للتلاميذ الضعاف الذين لا يبدون قادرين على إتمام دراسات عقلية ويسمى (القسم الانتقالي) .

٢ ـ فترة (للتوجيه) مدتها سنتان أيضاً تضم الصفين الرابع والثالث ، وفيها يتوزع التلاميذ ذوو الإمكانات الجيدة إلى الأقسام التالية :

ـ القسم الكلاسيكي وتدرس فيه اللغة اللاتينية (وقد تضاف إليها اللغة اليونانية) .

ـ القسم الحديث رقم (١) وتدرس فيه لغتان أجنبيتان حديثتان .

ـ القسم الحديث رقم (٢) وتدرس فيه لغة أجنبية حديثة واحدة .

أما التلاميذ ذوو الإمكانات المحدودة فينتقلون إلى قسم عملي يكمل القسم الانتقالي ويمهد الطريق لحصولهم فيما بعد على تكوين مهني . على أن الجانب الثقافي لا يلغى تماماً في هذا القسم حرصاً على تمكين التلاميذ من الانتقال منه إلى الأقسام الأخرى إذا ما أظهروا إمكانات جديدة تبرر إعادة توجيههم .

وسنقدم فيما يلي مخططاً تفصيلياً لتعليم الحلقة الأولى في فرنسة لأنه يعدُّ تجربة رائدة في ميدان ملاحظة إمكانات التلاميذ وتوجيههم في إطار النظام المركزي للإدارة التربوية .

التوجيه الثالث التوجيه الثاني	القسم العملي	القسم الحديث رقم (٢)	القسم الحديث رقم (١)	القسم الكلاسيكي	الصف الثالث الصف الرابع
التوجيه الأول	القسم (٣) الصف الانتقالي	القسم (٢) نموذج (الكوليج)	القسم (١) نموذج (الليسيه)		الصف الخامس الصف السادس
	التلاميذ ذوو المستوى المحدود	التلاميذ ذوو المستوى المقبول			

مؤسسات التعليم في الحلقة الأولى :

إن توحيد مناهج تعليم الحلقة الأولى يحتاج إلى توحيد مؤسساته من أجل أن يعطي نتائجه المرتقبة . ولهذا السبب ظهرت فكرة إيجاد (كوليج التعليم الثانوي) وهي مؤسسات شاملة تضم ـ تحت إدارة وإشراف تربوي موحد ، وفي مكان واحد ـ جميع أقسام التعليم في الحلقة الأولى : الكلاسيكي، والحديث رقم (١) ، والحديث رقم (٢) ،

والقسم الانتقالي ـ العملي . وبذلك يمكن التغلب على الصعوبات المادية والنفسية التي ترافق عادة عملية الانتقال من نوع من التعليم إلى آخر .

ملاحظة التلاميذ وتوجيههم :

بما أن الحلقة الأولى حلقة ملاحظة وتوجيه ، فإن المعلمين الذين يدرسون فيها يجتمعون دورياً على شكل مجالس صفوف برئاسة المدرس الأول للصف ، ويقدمون مقترحاتهم بشأن التلاميذ إلى مجلس التوجيه الذي يفحص هذه المقترحات ويقدم للأهالي رأياً مبرراً يتعلق بتوجيه أبنائهم . ويتكون مجلس التوجيه من بعض مدرسي الصف ، وموجه مدرسي ومهني ، وطبيب مدرسي ، وفيما يتعلق بالصف الثالث (نهاية الحلقة الأولى) ممثل عن آباء التلاميذ .

ويقدم مجلس التوجيه آراءه المبررة للأهالي في الأوقات التالية :

- نهاية الفصل الأول للصف السادس (تقسم السنة إلى ثلاثة فصول) .
- نهاية الفصول التالية ، أو الصفين السادس والرابع إذا احتاج الأمر .
- نهاية الصفين الخامس والثالث .

فإذا وافق أهل التلميذ على رأي مجلس التوجيه ، دخل التلميذ بصورة طبيعية إلى القسم الذي وجه إليه . أما إذا اعتقدوا بأن ابنهم يستطيع أن يتبع نوعاً آخر من التعليم ، فإن التلميذ يضطر عندئذٍ إلى التقدم إلى امتحان للقبول في ذلك النوع .

وهناك صفوف خاصة على مستوى الصفين الرابع والثالث تستطيع استقبال التلاميذ الذين يعاد توجيههم وتسهل لهم عملية الانتقال من نوع من أنواع التعليم إلى آخر . وحرص المسؤولين على هذه المرونة في التوجيه ينبع من حرصهم على عدم تبديد الإمكانات التي قد يتأخر ظهورها عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر .

و ـ تعليم الحلقة الثانية :

عندما ينتهي تعليم الحلقة الأولى ، يوجه التلاميذ حسب إمكاناتهم ورغباتهم ونتائجهم إلى ما يلي :

١ ـ تعليم قصير يعد التلاميذ :

ـ مدة سنة واحدة للحصول على سرتفيكا التربية المهنية .

ـ أو مدة سنتين للحصول على بروفة الدراسة المهنية .

٢ ـ تعليم طويل يمتد ثلاث سنوات ، ويعد التلاميذ للتقدم إلى فروع البكالوريا الرئيسية ، أو إلى البكالوريا الفنية ، أو إلى البروفيه الفنية (التقنية) .

١ ـ التعليم القصير :

يعرف قانون ٩ تموز ١٩٦٨ التعليم القصير من الحلقة الثانية بأنه تعليم يجمع بين الثقافة العامة والإعداد للفعاليات المهنية . ويتجه هذا التعليم إما إلى الفعاليات المتعلقة بالصناعة أو التجارة أو الأعمال الكتابية والإدارية والاجتماعية أو إلى الفعاليات المتصلة بالزراعة .

وهناك نوعان من هذا التعليم :

ـ تدريب مهني أساسي لمدة سنة ، يمكن إعطاؤه كلياً في مؤسسة للتعليم المهني تابعة لوزارة التربية أو لوزارات أخرى ، أو تقديم قسم منه في هذه المؤسسات ، والقسم الآخر في مؤسسات صناعية وتجارية .. تربط بينها وبين الوزارات عقود خاصة للتعليم . وينتهي هذا التدريب بالتقدم إلى امتحان شهادة ـ سرتفيكا التربية المهنية ـ.

ـ تعليم مهني مدته سنتان يقدم في (كوليج الحلقة الثانية) وفي المؤسسات التابعة لوزارة الزراعة . وينتهي بتقدم التلميذ إلى امتحان شهادة (بروفيه الدراسة المهنية) .

٢ ـ التعليم الطويل :

يهدف التعليم الطويل من الحلقة الثانية (الصفوف : الثاني والأول والنهائي) والذي يقدم في مدارس الليسْية العامة إلى تكوين الثقافة العامة والإعداد للدراسات العليا . وقد جرى إصلاح هذا التعليم بقانون ١٠ حزيران ١٩٦٥ بغية البعد به عن حشو المعلومات (الانسيكلوبيدية) من جهة ، وعن التخصص الدقيق من جهة أخرى . ويفتح الإصلاح الجديد أمام التلاميذ طرقاً متمايزة تتناسب مع أشكال الثقافة الرئيسية ومع الإمكانات المتنوعة التي توجد عندهم . وحرصاً على المرونة في التوجيه لإفساح المجال للتلاميذ لتصحيح اختيارهم الأساسي في فترات لاحقة ، تتمايز أقسام التعليم الطويل تدريجياً .

وهكذا فإن الصف الثاني لا يضم إلا أقساماً ثلاثة :

ـ القسم الأدبي الذي يتميز بتعليم اللغات القديمة أو الحديثة ، ويتضمن مواد أخرى تساعد التلميذ على الاتجاه في الصف الأول نحو الفلسفة والآداب ، أو العلوم الاقتصادية والاجتماعية .

ـ القسم العلمي ويتميز بتعليم الرياضيات والعلوم ، ويتضمن منهاجه أيضاً مواد أدبية اختيارية للتلاميذ الذين يودون الجمع بين الثقافة العلمية والأدبية .

ـ القسم التقني الصناعي ويتميز بتعليم العلوم والتقنيات الصناعية الأساسية .

وهناك مواد إجبارية تدرس في جميع هذه الأقسام وهي : اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، التربية الوطنية ، اللغة الحديثة رقم (١) ، الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، التربية الرياضية ، أما عدد الساعات المخصصة لهذه المواد فيختلف حسب أقسام التعليم .

والمواد الاختيارية هي : الرسم للأقسام الثلاثة .

الموسيقا والأشغال اليدوية اختيارية في القسمين الأدبي والعلمي .

الآلة الكاتبة ـ اختيارية للقسم الأدبي (يختارها التلاميذ الذين يريدون الاتجاه نحو العلوم الاجتماعية والاقتصادية) .

اللغة اليونانية ، واللغة الحديثة رقم (٢) اختيارية في القسم الأدبي .

وبالاستناد إلى هذا الأساس الذي يتكون في الأقسام الثلاثة للصف الثاني ، تفتح أمام التلاميذ في الصفين التاليين (الأول والنهائي) خمسة فروع تقابل فروع البكالوريا الخمسة وهي :

فرع أ ـ الفلسفة والآداب .
فرع ب ـ العلوم الاقتصادية والاجتماعية .
فرع جـ ـ الرياضيات والعلوم الفيزيائية .
فرع د ـ الرياضيات والعلوم الفيزيائية .
فرع هـ ـ الرياضيات والتقنية .

أما المواد الإجبارية التي تدرس لجميع تلاميذ هذه الأقسام فهي : اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، التربية الوطنية ، اللغة الحديثة رقم (١) ، الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، التربية الرياضية . ويختلف عدد ساعات تدريس هذه المواد باختلاف الأقسام ، ماعدا برنامج اللغة الحديثة فهو واحد في جميع الأقسام (٣ ساعات أسبوعياً) .

وقد أحدثت عام ١٩٦٩ بكالوريا (للعلوم الزراعية والتقنية) وتنظيمها من اختصاص وزارة الزراعة ، كما يجري الإعداد لها في مدارس الليسية الزراعية . وتقدم

مدارس الليسية والأقسام التقنية من مدارس الليسية العامة تعليماً تقنياً طويلاً الغرض منه تكوين الأطر المتوسطة اللازمة للصناعة . وهذا التعليم ينتهي بالحصول إما على (البكالوريا التقنية) أو على (البروفيه التقنية) .

التوجيه :

ـ خلال الحلقة الثانية :

يستمر التوجيه المتبع في الحلقة الأولى في هذه الحلقة أيضاً ، ويفسح أمام التلاميذ فرص الانتقال من أحد أنواع التعليم إلى الآخر . فهناك فرص لإعادة التوجيه في نهاية الصف الثاني نظراً لوجود مناهج متقاربة في الأقسام المتعددة ، ولكن ذلك يتطلب من التلاميذ بذل جهد كبير .

وهناك فصول أو شعب خاصة على جميع مستويات التعليم المهني تقدم للتلاميذ القادمين من التعليم العام إعداداً مهنياً يتناسب مع دراساتهم السابقة .

ـ في نهاية الحلقة الثانية ـ الالتحاق بالتعليم العالي :

توجه أنواع البكالوريا بشكل محدد نحو المجالات التالية :

النوع أ (A) ـ كليات الآداب والحقوق .

الصفوف التحضيرية في المدارس العليا ذات الاختصاصات الأدبية .

معاهد الدراسات السياسية .

النوع ب (B) ـ كلية الآداب (العلوم الإنسانية)

كلية الحقوق (العلوم الاقتصادية) ، معاهد الدراسات السياسية .

النوع جـ (C) ـ كليات العلوم ـ الصفوف الانتقالية في المدارس العليا ذات الاختصاصات العملية ، المدارس العليا للهندسة ، المعاهد التقنية الجامعية .

النوع د (D) ـ كليات العلوم (العلوم الطبيعية) ، كليات الطب والصيدلة ، المعاهد التقنية الجامعية .

النوع هـ (E) ـ المدارس العليا للهندسة ، المدرسة القومية العليا للفنون والمهن ، كليات العلوم والمعاهد التقنية الجامعية .

وتتيح البكالوريا الزراعية والتقنية ، والبروفيه التقنية لحامليها دخول الجامعة أيضاً .

رابعاً ـ أنظمة التعليم في الأقطار العربية

أ ـ لمحة عامة :

الوطن العربي له شخصيته المتميزة من حيث الموقع والسكان والثقافة ، وقد تحدثنا عن ذلك بإيجاز في الفصل الثاني ، ونعود فنذكر أن حضارات عديدة بزغت منذ فجر التاريخ في مصر ووادي الرافدين واليمن وبلاد الشام والمغرب ، وتمازج بعضها مع بعض على مرّ العصور ، ثم اتحدت جميعاً في حضارة واحدة سداها الإسلام ولحمتُها العربية ، ومن هنا جاءت تسميتها بالحضارة العربية الإسلامية .

وقد ازدهرت هذه الحضارة ازدهاراً كبيراً امتد من القرون الأولى للإسلام حتى القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي ، حيث تعرض الوطن العربي لهجوم المغول بقيادة هولاكو أولاً ، وتيمورلنك فيما بعد .

وفي القرن السادس عشر (م) خضعت معظم الأقطار العربية للاحتلال العثماني ، فعمَّ فيها الركود والتخلف والاضطراب ، واقتصر التعليم على مؤسسات قليلة تدرس بعض علوم الدين والعربية . وحين اضطر العثمانيون إلى إصلاح التعليم في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين فرضوا اللغة التركية أداة للتدريس في المؤسسات الجديدة القليلة التي أنشؤوها .

ولما انفصلت الولايات العربية عن الحكم العثماني بعد الحرب العالمية الأولى

(١٩١٤ ـ ١٩١٨) دخلت مناهجها التربوية في طور جديد . وسبب ذلك أن الأوربيين توزعوا هذه الولايات العربية باسم نظام أطلقوا عليه اسم (نظام الانتداب) ، فشمل الانتداب الفرنسي سورية ولبنان ، وشمل الانتداب الإنكليزي العراق والأردن وفلسطين ، أضف إلى ذلك أن مصر كانت قد وقعت تحت الاحتلال الإنكليزي منذ ١٨٨٢ م .

وهكذا انقسمت البلدان العربية إلى ثلاث مناطق ثقافية : الأولى فرنسية تشمل سورية ولبنان وتونس والجزائر والمغرب ، والثاني أنكلوسكسونية تشمل العراق والأردن وفلسطين ومصر والسودان وإمارات الخليج العربي وجنوبي الجزيرة العربية ، والثالثة إيطالية تشمل ليبيا . أما القسم الباقي من الجزيرة العربية (شمال اليمن ، والمملكة العربية السعودية) فبقي معزولاً عن التطورات الثقافية العالمية . وقد نشأ عن الاحتلال الأوربي الجديد نتائج خطيرة أثرت في مناهج التعليم ، منها أن اللغة الفرنسية أصبحت إلزامية في منطقة النفوذ الفرنسي ، كاللغة الإنجليزية في منطقة النفوذ الإنجليزي وكاللغة الإيطالية في منطقة النفوذ الإيطالي . ومنها أن كل منطقة من هذ المناطق كانت تستمد نظمها وكتبها وتقتبس اتجاهاتها الثقافية من الدولة الأجنبية التي تخضع لها ، فأفضى ذلك كله إلى اختلاف مناهج التعليم في الأقطار العربية .

فلما نالت الأقطار العربية استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية وجدت أمامها تركة صعبة لم يكن من السهل عليها استقصاء جميع مشكلاتها . وأهم هذه المشكلات : اختلاف اتجاهات التربية باختلاف الأقطار العربية ، وفقدان الملاءمة بين مناهج التعليم وحاجات المجتمع ، وعدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحله ، وعدم توزع الخدمات التعليمية بصورة عادلة على جميع المواطنين ، وارتفاع الهدر في التعليم (الرسوب والتسرب) ، واستخدام اللغات الأجنبية في جميع مراحل التعليم أو في بعضها ، وقصور التخطيط ، وانتشار الأمية .

وقد عولجت هذه المشكلات على الصعيد القطري (في كل قطر على حدة) والصعيد القومي (من خلال اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية أولاً ثم من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤتمرات والندوات والدراسات التي أشرفت عليها) . وتدل النتائج على أن الأقطار العربية أخذت تتخلص شيئاً فشيئاً من النظم والمناهج التي ورثتها من عهود الاحتلال والتخلف ، وأنها أخذت تعمل على الملاءمة بين أنظمتها وحاجاتها الحقيقية ، ومواجهة جوانب الخلل والقصور التي تعاني منها .

ب ـ سلّم التعليم :

أوصى المؤتمر الثاني لوزراء المعارف والتربية والتعليم العرب (بغداد ١٩٦٤) بأن يكون السلم التعليمي في البلدان العربية على النحو التالي : ٦ سنوات للتعليم الابتدائي ، ٣ سنوات للتعليم الإعدادي ، ٣ سنوات للتعليم الثانوي ، كما أوصى بأن تستهدف الأقطار العربية كلها تطبيق هذا النظام في أقرب فرصة ممكنة في حدود إمكاناتها وظروفها بغية توحيد السلّم التعليمي فيها . والغرض من ذلك تقريب المستويات التعليمية في هذه الأقطار وتسهيل حركة الطلاب والمعلمين فيما بينها .

وجدير بالذكر أن معظم البلدان العربية تبنى هذا السلم استجابة لتوصيات الجامعة العربية ومنظمتها : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

جـ ـ اتجاهات في تعديل السلم التعليمي :

يبدو من خلال التطور التربوي الذي تمر به التربية العربية في الوقت الراهن أن السلم التعليمي الذي تمّ تبنيه من معظم الدول العربية وهو ٦ ـ ٣ ـ ٣ ، قد يصيبه بعض التطوير بما يتماشى وتعاظم دور التربية في المجتمع وحق كل فرد عربي في أن ينال حظاً من التعليم يقيه الوقوع في براثن الأمية أو الارتداد إليها .

وجدير بالذكر أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وضعت مشروعاً

لتوحيد أسس المناهج والخطط الدراسية عام ١٩٨١ ، وقد استند المشروع إلى المبادئ التالية :

١ ـ أن تطور المعرفة وامتدادها فرض ضرورة مد الإلزام إلى أطول فترة ممكنة .

٢ ـ إن ضرورة حماية الناشئة من الانصراف إلى سوق العمل المبكر يتطلب إعدادهم جيداً قبل هذه السن .

٣ ـ إن أعداد طلاب التعليم الثانوي في تزايد مستمر ، مما يستلزم التفكير جدياً بتوجيه هؤلاء الشباب وإعدادهم لسوق العمل ، لأن قسماً من العمال المهرة والأطر الفنية المتوسطة يتم إعدادهم عن طريق التلمذة اليوم ، ولا بد أن يحل محل هذا النظام تعليم مدرسي يزودهم بالثقافة النظرية والعملية .

٤ ـ لما كانت وسائل الإنتاج في تغير مستمر ، فإن من واجب التربية إعداد الجيل ليقوم بمهمة التنمية في المستقبل مع مراعاة ما سيجد من تغير يحمله الغد .

وهذه المبادئ أملت بدورها المقترحات المتعلقة بتطوير السلم التعليمي ، والتي تتمثل في وضع التعليم الأساسي موضع التطبيق ، وإعادة النظر في بنية التعليم الثانوي .

ففيما يتعلق بالتعليم الأساسي ، ظهرت بوادر الاهتمام به عام ١٩٦٤ حين عقدت الجامعة العربية مؤتمراً بالتعاون مع منظمة اليونسكو لدراسة موضوع التعليم الإلزامي . وقد أوصى مشروع توحيد أسس المناهج والخطط الدراسية لعام ١٩٨١ بألا تقل مدة التعليم الأساسي ضمن السلم التعليمي عن ٩ سنوات لحماية المتعلمين من الارتداد إلى مصاف الأميين .

وحين يطبق التعليم الأساسي ، يفترض أن يكون هذا التعليم إلزامياً ، وأن يصبح الانتقال من سنة إلى أخرى في هذه المرحلة مرناً ، وقد يكون آلياً إذا حقق الطالب شرط متابعة الدراسة بصورة منتظمة . وهذا يعني زوال الدور التقليدي الاصطفائي للامتحانات .

والـواقـع إن بعض البلـدان العربيـة تبنت هـذا الإجراء في سلمهـا التعليمي . فقـد جعلت الأردن والجزائر وليبيـة والعراق واليمن التعليم الأسـاسي إلـزاميـاً ، بينمـا ألـزمت الكويت التعليم ماقبل العالي كله ـ أي ١٢ سنـة ـ وهي أطول مـدة للإلزام في الأقطـار العربية . أما الأقطار الأخرى فلا تزال تقصر الإلزام على المدرسة الابتدائية .

ومن الواضـح أن التركيز على التعليم الأسـاسي ينعكس على بنـاء السلم التعليمي من حيث المراحل وأساليب التقويم والانتقـال من سنـة إلى أخرى ومن مرحلـة دراسيـة إلى أخرى .

وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي أوصى المشروع بأن تكون مدتـه ثلاث سنوات ، وبـأن يتفرع إلى فروع متعـددة تلبي حـاجـات المجتمع العربي الفكريـة والقـوميـة والاجتماعيـة والاقتصادية .

لذلك ينقسم الطلاب فيها إلى أقسام : قسم يتابع الدراسة الأكاديمية بهدف الوصول إلى الجـامعـات والتعليم العـالي ، وقسم ينصرف إلى المـدارس الفنيـة والمهنيـة بمـا فيهـا الصناعية والزراعية والتجاريـة ومراكز التـدريب المهني على أن تتراوح نسبـة هؤلاء بين ٤٠ ـ ٥٠ ٪ ممن ينهون مرحلة التعليم الأساسي .

ويمكن أن يأخذ التعليم الثانوي العام (أو الأكاديمي) أحد الشكلين التاليين :

الشكل الأول : تفريع التعليم الثانوي العـام إلى فرعين أدبي وعلمي ، يقود كل نوع منهما الطلاب إلى كليات معينة في الدراسة الجـامعيـة ، فينتهي طلاب الفرع العلمي إلى كليات الهندسة أو العلوم بفروعها الرياضية والفيزيائيـة ؛ وينتهي طلاب الفرع الأدبي إلى كليات الحقوق والآداب واللغات وغيرها من الكليات الأدبيـة الأخرى . ويجب ـ في هذه الحال ـ ألا تقتصر الفروع العلمية على الدراسة العلمية ، بل لا بـد من ثقـافـة أدبيـة واجتماعية وفلسفية في هذه الفروع ، كما لا بد من قدر كاف من الثقافة العلميـة في الفروع الأدبية وذلك بسبب اتساع المعرفة وتشابك ميادينها .

الشكل الثاني : وبسبب اتساع المعرفة وتشابك ميادينها ـ كما ذكرنا ـ ولضرورة تزويد الطالب بالحد الأدنى من المعارف العلمية والأدبية ، من الممكن أن تكون الدراسة في هذه المرحلة واحدة لكل طلابها بنسبة معينة من عدد الحصص يطلق عليها اسم الجذع الثقافي المشترك ، ويعطى عدد من الحصص للطالب بشكل منفصل بحسب ميوله وقدراته . فالمبرز في الرياضيات يمكن أن يعطى قدراً إضافياً من هذه المادة بالإضافة إلى ما يتلقاه من الجذع المشترك ، وكذلك الأمر بالنسبة للمتفوق في العلوم والآداب والاجتماعيات .

وفي هذا الشكل توفير في التكاليف ، سواء من حيث عدد الصفوف أم المدرسين . وهو يزيد من ارتباط الطلاب بعضهم ببعض في هذه المرحلة ، ويمكن من تقوية الطالب بشكل جيد في ميدان تفوقه .

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي التقني أو الفني ، فمن الممكن أن يكون شاملاً للفروع التالية :

١ ـ التعليم الصناعي بمختلف أقسامه : حدادة ـ نجارة ـ كهرباء ـ ميكانيك ـ كيماويات ـ أجهزة دقيقة ـ تكييف وتبريد .

٢ ـ التعليم التجاري بفروعه : المحاسبة ـ الاقتصاد ـ إدارة الأعمال ـ السكرتارية ..

٣ ـ التعليم الزراعي بفروعه : زراعة ـ بيطرة ـ آلات زراعية ـ أسمدة .

د ـ مراحل التعليم ماقبل العالي في البلدان العربية :

البلدان	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي
الأردن	٩ (تعليم أساسي)	-	٣
الإمارات	٦	٣	٣
البحرين	٦	٣	٣
الجزائر	٩ (تعليم أساسي)	-	٣
قطر	٦	٣	٣
ليبيا	٩ (تعليم أساسي)	-	٣
تونس	٦	٣ مهني	٧ طويل ، ٦ تقني
السعودية	٦	٣	٣
السودان	٦	٣ عام	٣
سورية	٦	٣	٣
الصومال	٦	٣	٣
العراق	٩ (تعليم أساسي)	-	٣ إعدادي
عُمان	٦	٣	٣
الكويت	٤	٤	٤
المغرب	٥	٤	٣
موريتانية	٦	٣	٣
اليمن	٩ (تعليم أساسي)	-	٣
مصر	٥	٣	٣

خامساً ـ خاتمة

كشف استعراض نظم التعليم في بعض الدول المتقدمة عن وجود اختلاف بين مدارس هذه البلدان من حيث الأهداف وخطة الدراسة وطرائق التدريس .. إلا أنه بيّن أيضاً وجود نقاط اتفاق هامة تشكل اتجاهات عامة للتطور التربوي الحديث في هذا العصر .

وأول هذه الاتجاهات يتمثل في العمل على **تحقيق تكافؤ الفرص في مجال التعليم** (ديموقراطية التعليم) ، وفتح أبواب التحرك الاجتماعي عن طريق ذلك .

ولهذا الاتجاه دافع إنساني مبني على احترام الشخصية الإنسانية والإيمان بأن كل فرد يتمتع بإمكانات وطاقات كبيرة وأن من حقه أن تنمى إمكاناته إلى أبعد حد ممكن . لذلك لا تكتفي الدول المتقدمة بتعميم التعليم في المرحلة الابتدائية بل تتجاوز ذلك إلى جعله إلزامياً لمدد تتراوح بين ٨ ـ ١٠ سنة بحيث يغطي المرحلة الإعدادية بل والمرحلة الثانوية في عدد من هذه البلدان ، كما أنها لا تألو جهداً في توفير الفرص التعليمية لجميع التلاميذ وفق الأساليب والشروط التي تناسب أوضاعهم بافتتاح معاهد أو صفوف خاصة للمعوقين جسمياً ونفسياً ، ومدارس داخلية أو متنقلة لأبناء الأسر المتجولة ، أو تنظيم الدوام المدرسي في المناطق الريفية بحيث يستطيع الأبناء مساعدة آبائهم في أعمالهم .

وبالرغم من هذه التدابير فإننا نرى تكوين نخبة في هذه الدول بوسيلة أو بأخرى . ويختلف حجم هذه النخبة ونسبتها حسب الموارد المتوافرة . أما الوسائل المستخدمة في اصطفاء النخبة فتختلف حسب المذاهب السياسية والاقتصادية والمبادئ التربوية ، إلا أنها تشترك في وجود نوع من المباراة بين الطلاب تستند إلى مجموعة من المعارف تبدو وكأنها الطريقة الرئيسية المتبعة في كل من هذه الحالات . فالامتياز في

الدول المتقدمة يرتبط بصورة متزايدة بالتحصيل المدرسي أكثر من ارتباطه بقدرات الطلاب ، والنجاح المدرسي هو المفتاح الرئيسي لفتح أبواب التحرك الاجتماعي .

إن أنصار المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة كانوا يأملون في التوصل إلى نتائج متعددة أهمها تخفيض التباعد الاجتماعي بين الطبقات وزيادة التحرك فيما بينها . إلا أن الدراسات التي أجريت أثارت بعض الشك حول الفرضية القائلة بأن إعادة تنظيم المدرسة على أسس شاملة سيحقق هذا الهدف . ومرد ذلك أن معظم المدارس الشاملة يقع في الأحياء التي يعيش فيها الطلاب ، ولذلك لا يتوقع أن يجري فيها تمازج بين الطبقات الاجتماعية المختلفة .

وترى هذه الدراسات أن المشكلة الحقيقية تتمثل في التباين والصراع بين جو الأسرة وجو المدرسة الذي يمكن أن يعاني منه الطلاب في جميع أشكال المدارس . ومن أمثلتها مشكلة اللغة التي يستخدمونها ، والتي لا يمكن أن تحل عن طريق إقامة الطالب عدة ساعات في جو المدرسة . فقد يرفض الطلاب لغة المدرسة لاختلاف معاييرها اختلافاً كبيراً عن معايير المنزل .

وقد بيّن العالمان الفرنسيان بودولو Bodelot وايستابليه Establet في كتابهما (المدرسة الرأسمالية في فرنسا) أنه بالرغم من الإصلاحات التربوية الأخيرة الرامية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فإن التعليم في فرنسا ما يزال ازدواجياً يسير حسب نموذجين : النموذج الشعبي الذي ينتقل فيه أبناء الطبقات الفقيرة من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المهنية المنتهية ، والنموذج الراقي الذي يسير فيه أبناء الطبقات الغنية من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية إلى الجامعة .

ويؤكد هذان العالمان أن العامل الأول في ترسيخ النظام القائم هو المدرسة الفرنسية المعاصرة ، التي تسمى خطأ بالمدرسة الوحيدة . فهي باعتمادها على معيار (التأخر الدراسي) تقصي أبناء الطبقة العاملة عن التعليم الثانوي الطويل وتبقيهم في

حدود طبقتهم ، وتوجه أبناء البورجوازية إلى هذا التعلم الذي يفتح أمامهم أبواب الجامعة وبالتالي أبواب المراكز الاجتماعية العليا .

أما الاتجاه الثاني الذي لاحظناه في هذه الدول المتقدمة فيتمثل في **ربط التخطيط التربوي بالتخطيط العام للمجتمع** ، أي ربطه بحاجات المجتمع في جميع المجالات . فالتخطيط الاقتصادي في مجال الصناعة أو الزراعة أو التجارة يبقى عديم الجدوى إذا لم يرافقه إعداد للقوى البشرية بحيث تصبح قادرة على الإيفاء بحاجاته على جميع المستويات .

ويضع التخطيط العام للمجتمع على عاتق التربية مسؤولية إيجاد أساليب تمكنها من التعرف على إمكانات الأفراد وميولهم ، وتوزيعهم على أنواع من الدراسة والتدريب تقابل مجالات العمل الكبرى في المجتمع بالنسب التي يتوقع أن يحتاجها لدى تخرجهم من المدرسة . والمدرسة بهذا المعنى تعتبر مصنعاً للأجيال يستقبل الأطفال الذين يشكلون المادة الأولية فيبدأ بدراسة بناهم وإمكاناتهم ، ثم يقوم بتصنيفهم إلى فئات متعددة ، ويعد الأساليب والأدوات الملائمة لعلاج كل فئة بحيث يكون إنتاجه في النهاية منوعاً متمايزاً بقدر تنوع وتمايز الوظائف الاجتماعية التي يراد منهم شغلها عندما يدخلون ميدان الحياة العملية .

على أن الأنظمة التربوية الحديثة تميل إلى عدم القيام بتوجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة الذي سيتخصصون فيه في وقت مبكر . ويرجع ذلك إلى ظروف التطور العلمي والتقني في العصر الحديث من جهة وإلى الدراسات النفسية الحديثة من جهة أخرى .

فقد أدى التطور العلمي والتقني الحديث إلى تطور أنواع الأعمال وأساليبها بسرعة مذهلة مما يتطلب وجود مؤهلات علمية وعملية عامة عند الأفراد تساعدهم على التكيف السريع مع طبيعة العمل المتغيرة .

كما بيَّنت الدراسات النفسية أن مرحلة الطفولة هي مرحلة تكوين ونمو الوظائف النفسية الأساسية كالنمو الجسمي واللغوي والاجتماعي والعقلي وغيره . أما مرحلة المراهقة فهي مرحلة ظهور الميول والاهتمامات ، لذلك كان على التربية في المدرسة الابتدائية أن تهتم بتنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب ، بينما يتطلب منها في المدرسة الإعدادية أو الثانوية الدنيا أن تكشف عن ميول الأطفال ومواهبهم وتوجههم إلى نوع الدراسة الذي يناسبهم ليلتحقوا به في المدرسة الثانوية (العليا) .

وتبين دراسة أنظمة التربية في البلدان المتقدمة أن المدرسة الابتدائية فيها ، بالرغم من اختلاف مدة الدراسة من بلد لآخر ، هي مدرسة ذات مناهج عامة تهدف إلى تنمية الأطفال من جميع النواحي ، كما أن المدرسة الثانوية العليا تضم أنواعاً متعددة من الدراسة تقابل ميادين العمل المتوافرة في هذه البلدان .

إلا أن المشكلة التي ماتزال تواجهها جميع النظم التربوية هي مشكلة الحلقة الوسطى ، أو المرحلة التي تسهل انتقال التلاميذ من المدرسة الابتدائية العامة الموحدة إلى المدرسة الثانوية (العليا) ذات الأنواع المتعددة عن طريق اكتشاف إمكانات التلاميذ وتنميتها وتوجيهها .

فقد بدأت معظم الولايات المتحدة الأميركية بفصل المدرسة الثانوية الدنيا (ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات) عن المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية العليا ، وهي تدرّس في هذه المدرسة منهاجاً يتكون من مواد أساسية مشتركة ومواد اختيارية بغية التعرف إلى إمكانات التلاميذ وميولهم . أما المدرسة الثانوية العليا الأمريكية فهي في أغلب الأحيان مدرسة ثانوية شاملة . ومدارس الولايات المتحدة على اختلاف مراحلها تستخدم موجهين تربويين وتطبق الروائز النفسية والتحصيلية على نطاق واسع في سبيل وضع كل تلميذ في مكانه الصحيح .

وتعد تجربة فرنسة في الملاحظة والتوجيه تجربة فريدة فهي - من جهة - تستخدم

جميع الوسائل الممكنة (ملاحظات المدرسين ونتائج الامتحانات المدرسية والعامة ، وخبرة الموجهين التربويين) . وهي - من جهة أخرى - تترك المجال مفتوحاً لإعادة التوجيه في أي فترة تبدو فيها إمكانات جديدة أو يتبين فيها خطأ في التوجيه السابق .

وهناك أيضاً اتجاهات أخرى كمراعاة الفروق الفردية في التعليم ، والتعليم بالحياة ، والتعليم الإتقاني .

وجميع هذه الاتجاهات تتطلب زيادة موازنات التعليم إلى حد كبير .

ومن الملاحظ أن الدول المتقدمة نفسها تواجه صعوبة في توفير الأموال اللازمة بالرغم من أنها بلاد ذات مولودية ضعيفة ، وأن الأجل المتوسط للفرد فيها مرتفع مما يجعل عدد الأفراد المنتجين يفوق بكثير عدد الناشئة الذين تنفق عليهم عادة موازنات التعليم ، أضف إلى ذلك اعتماد هذه الدول في دخلها القومي على الإنتاج الصناعي والزراعي الحديث . فكيف الحال بالدول النامية ، ومنها البلدان العربية ، التي تعاني من التفجر السكاني وضعف الدخل القومي ؟

المراجع الأجنبية

1- Arnove, R., Altbach P.G. and Kelly, G.P. (eds). **Emergent Issues In Education,** Comparative Perspectives. state University of New-York Press, 1992

2- Bereday, G. **Comparative Method in Education.** New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1964

3- Cramer, J. and Browne, G. **Contemporary Education,** New-York: Harcourt, Brace & World Inc., 1965

4- Edwards, R., Holmes, B. and van de Graaff, J. (eds). **Relevant Methods in Comparative Education,** Hamburg: Unesco Institute for Education, 1973

5- King, E. **Other Schools and ours,** London: Holt, Rinehart and Winston, 5 th ed., 1979

ونسخته المترجمة إلى العربية :

ـ أبيض ، ملكة . التربية المقارنة : منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، دمشق : وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٨٩ م .

6- Husén, T. **The School in Question.** Oxford University Press, 1979

7- Halls, W.D. (ed) **Comparative Education: Contemporary Issues and Trends,** Unesco: Jessica Kinsley Publis hers, 1990

8- Newcombe, N. **Europe at School,** London: Methuen, 1977

9- Postlethwaite, T.N. (ed) **The Encyclopedia of Comparative Education and National** Systems of Education, Oxford: Pergamon, 1988

10- Thomas, J. **World Problems in Education,** The Unesco press, 1975

11- Thomas, R.M. (ed) **International Comparative Education,** Oxford: Pergamon press, 1990

12- Vexliard, A. **La Pédagogie Comparée:** méthodes et problèmes. Paris: Presses Universitaires de France, 1967

المراجع العربية

١ ـ مجلة (الاتجاهات التربوية المعاصرة) ، العدد ١ ، ك٢ ، ١٩٦١ ، ص : ٣ ـ ٢٣ ، التربية المقارنة كأداة للتخطيط ، تلخيص لكتاب بدرو روسلو .

٢ ـ أبيض ، ملكة ، التربية المقارنة ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢

٣ ـ أبيض ، ملكة . التربية المقارنة : التربية في الوطن العربي ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢

٤ ـ بشور ، منير . اتجاهات التربية في البلاد العربية ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢

٥ ـ سمعان ، وهيب إبراهيم . دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية ، ١٩٦٥

٦ ـ العرقسوسي ، محمد خير . الموازنة في أصول التربية المقارنة ، دمشق : المكتبة الأموية ، ١٩٦٦

فهرس عام

التربية المقارنة والدولية

تواجه البلدان النامية ، التي حصلت حديثاً على استقلالها ، ضرورة تغيير المؤسسات التربوية والأساليب التي فرضها عليها حكامها السابقون ، ووضع مؤسسات ونظم تصون استقلالها وتدعم سيادتها وتمكنها من النمو .

لذلك كان المربون في هذه البلدان بحاجة إلى دراسة تربوية مقارنة تكشف لهم عن العلاقة بين أهداف الثقافة والوسائل التربوية ، وتساعدهم على تمييز الأهداف الملحة في بلدهم ، كما تعرفهم على الأساليب المختلفة وتمكنهم من اختيار تلك التي تبدو أكثر ملاءمة لأهدافهم .

وهذا ما يحاول المؤلف تلبيته في هذا الكتاب ، الذي يعطي لمحة عامة عن نشأة التربية المقارنة وتطورها من حيث الموضوع والطرائق والقضايا والنظريات ، كما يعالج موضوعين هامين هما : إدارة التعليم وبنيته ، مع التوقف عند مثالين بارزين هما : الولايات المتحدة وفرنسا .